This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

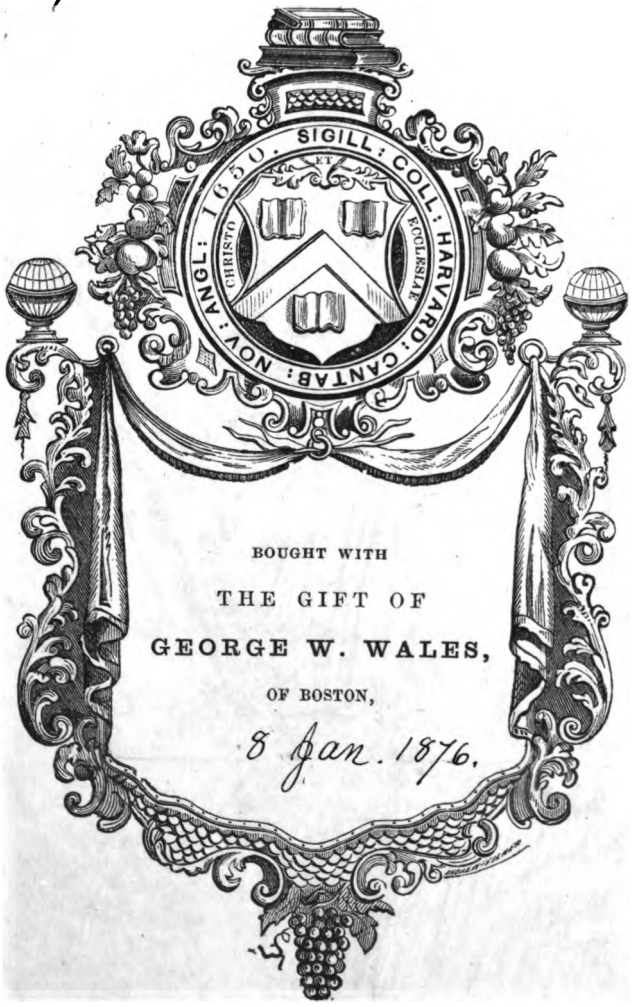
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

#Ha.37

1267.8



BOUGHT WITH

THE GIFT OF

GEORGE W. WALES,

OF BOSTON,

8 Jan. 1876.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Die

modernen Humanitätsstudien.

Von

Karl W. E.
Dr. MAGER.

Zweites Heft.

Zürich,
Verlag von Meyer und Zeller.
1843.

Digitized by Google

Ueber

Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung

des schulmäßigen Studiums

der neueren

Sprachen und Litteraturen

und

die Mittel ihm aufzuhelfen.

Von

Dr. MAGER,

Fürstlich Schwarzburg-Sondershausen'schem Educationsrathe, Professor der französischen Sprache und Litteratur an der Cantonsschule zu Aarau, der königlich Preußischen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt auswärtigem, des Frankfurtischen Gelehrten-Vereins für deutsche Sprache ordentlichem Mitgliede.

Zürich,

Verlag von Meyer und Zeller.

1843.

Digitized by Google

1267, 8

1876, Jan. 8.
Wales Fund.
(IIes, IIIes Heft.)

Druck von Zürcher und Furrer.

Digitized by Google

Vorwort.

Nachstehende Blätter sind ein Versuch, die Gebildeten der Nation bei der Förderung einer Sache zu betheiligen, die, so lange sie lediglich auf die Theilnahme einiger wegen Fachgelehrten beschränkt bleibt, nicht vom Flecke rücken will. Eine gelehrte Zunft kann den Gegenstand ihres Studiums theoretisch fördern; bei ihrem Bestreben, praktisch zu werden, das als recht und zweckmäßig Erkannte zu verwirklichen, die gewonnene Wissenschaft dem Leben nutzbar zu machen, sieht sie sich auf den guten Willen der Geschäftsmänner und des Publikums hingewiesen. Die Geschäftsmänner hangen ihrerseits auch wieder in letzter Instanz vom Publikum ab; wenigstens pflegen sie, bevor sie sich zu etwas Neuem entschließen, abzuwarten, daß das Publikum dieses Neue anhaltend und dringend begehre. Was die Antheilnahme des Publikums vermag, das haben wir seit einigen Jahren im Gewerblichen und Politischen gesehen und sehen es alle Tage; auch für das Schulwesen, dem die Regierungen allein, auch beim besten Willen, nicht gründlich helfen können, werden wir Gleiches erleben, so wie

Digitized by Google

es gelungen sein wird, in der Nation für die Anstalten der Bildung ein nachhaltiges Interesse zu wecken *). Die vor wenigen Jahren zu Gunsten der schulmäßigen Leibesübungen begonnenen Bemühungen haben bereits angefangen, Erfolge zu zeigen; auch die, welche für den mit dem rationellen Betriebe der Urproduction, der Gewerbe und des Handels beschäftigten Theil der Nation höhere Bürgerschulen (neben den Gymnasien) verlangen, haben an vielen Orten mehr oder weniger Gehör gefunden: und so wäre es nicht unmöglich, daß sich nun auch allmälig für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen etwas wirken ließe.

Ob nun diese Bogen der Sache, welcher sie das Wort reden, außer dem Kreise der Zunftgenossen einige Freunde zu erwerben vermögen, das muß der Erfolg lehren. Indem dieser aber zweifelhaft ist, schien es gerathen, die nachstehende Abhandlung so zu halten, daß sie auch dann nicht vergebens geschrieben wäre, wenn jener Erfolg ausbleiben sollte. Sie wendet sich darum auch, und ganz besonders, an diejenigen jüngeren Lehrer der ethischen Fächer, welche den vom Verfasser vertretenen didaktischen Principien ihren Beifall gegeben haben, namentlich an diejenigen, welche

*) Ein deutscher Schulverein, der aber nicht bloß Lehrer, sondern Schulfreunde aus allen Kategorien der Gebildeten enthalten, in jeder deutschen Provinz gegenwärtig und thätig sein, und alljährlich, bald hier, bald dort, eine Hauptversammlung mit Sections- (Gymnasial-, h. Bürgerschul-, Volksschulsachen) und allgemeinen Sitzungen halten müßte, könnte mit der Zeit Großes bewirken.

Digitized by Google

eins oder das andere seiner Schulbücher bei ihrem Unterrichte gebrauchen. Diese erhalten hier — als Fortsetzung der 1840 erschienenen kleinen Schrift „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen" — die in der Vorrede zur „Französischen Chrestomathie" (Stuttgart, 1842) versprochene Abhandlung. Es wird ihnen nicht entgehen, daß das in der früheren Schrift über die Methode des Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen Gesagte mit dem in diesen Bogen über das Wesen und die pädagogische Bedeutung desselben Gesagten ein Ganzes macht, und vielleicht tadelt es Mancher, daß dieses Ganze zerrissen und ein Theil desselben mit dem Artikel über die moderne Philologie, der andre Theil mit einem Artikel über die Mittel, dem Studium neuerer Sprachen und Litteraturen aufzuhelfen, verbunden worden ist. Wären diese Abhandlungen über die modernen Humanitätsstudien bloß für Schulmänner geschrieben, so würde Zusammengehöriges nicht in dieser Art getrennt worden sein; da sie auch von gebildeten Nichtschulmännern gelesen sein möchten, die sich für das Technische unsres Faches als solches nicht interessiren, so galt es, dieses Technische mit Anderem in Verbindung zu bringen, damit es gewissermaßen mit in den Kauf gelesen würde. — Einige Ungleichheiten in der vorliegenden Abhandlung wolle man damit entschuldigen, daß dieselbe anfänglich für eine Zeitschrift bestimmt war; wie sich dieser Plan des Umfanges wegen als unausführbar zeigte, wurde Einzelnes, jedoch nicht das Ganze, erweitert.

Digitized by Google

Wenn der unter der Presse befindliche dritte Band des „Deutschen Lesebuches“ ausgedruckt sein wird, soll auch die in der Vorrede zum „Deutschen Sprachbuche“ (Stuttgart, 1842) versprochene Abhandlung über den deutschen Unterricht geschrieben werden.

Aarau, September 1843.

Digitized by Google

Wie sehr recht auch Goethe erfahrungsgemäß hat, wenn er in den Lehrjahren sagt: „Nicht allen Menschen ist es eigentlich um ihre Bildung zu thun; viele wünschen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden, Recepte zum Reichthum und zu jeder Art von Glückseligkeit," so dürfen wir doch in einem Aufsatze über die modernen Humanitätsstudien wohl den Grundsatz als zugegeben an die Spitze stellen, daß die Schulen, mit Ausnahme der Fach- oder Berufsschulen, z. B. der Facultäten, der polytechnischen Schulen, u. s. w., also die Elementarschulen, die Volksschulen, die Gelehrtenschulen, die h. Bürger- (Real-)schulen und die Mädchenschulen im prägnanten Sinne des Wortes Bildungsanstalten sind, und daß sie, insofern sie es mehr oder weniger nicht sein sollten, es werden müssen. Wenn wir aber von Bildung ohne weiteren Beisatz reden, so meinen wir dasjenige, was seit Herder, dem Priester der Humanität, Humanität genannt wird, die Bildung des seelischen und geistigen Menschen zur Menschheit und für die Menschheit.*) Diese humane Bildung, durch die der natürliche Mensch zu einem geistigen Menschen wiedergeboren, durch die das Subject von seiner eigenen Subjectivität befreit, durch die das Individuum, indem es sich mit den wesentlichen Gegenständen: Natur, Menschheit, Gott, geistig und gemüthlich beschäftigt und in das rechte Verhältniß setzt, zu dem wird, was es nach den ihm verliehenen Anlagen zu werden die Fähigkeit hat: diese humane Bildung ist Ausgangs-, Mittel- und Endpunkt der genannten

*) Sophron, S. 89: „Was uns dazu bildet, ist studium humanitatis."

Digitized by Google

Schulen, der Grundton, der in ihnen erklingen, die Luft, die in ihnen geathmet werden soll. Allerdings ist die Bildung, so gefaßt, eine Abstraction, das will aber nicht sagen: ein nicht seiendes Ideal, ein Unding, sondern ein solches Seiendes, das, wie z. B. der Sauerstoff, der auch eine solche seiende Abstraction ist, nur in concreter Verbindung mit noch andern Elementen, z. B. Nationalität, Zeitgeist, Standes- und Vermögensverhältnissen u. s. w., in die Erscheinung zu treten pflegt. So wird in der Kinder- oder Elementarschule,*) die den Charakter der humanistischen Bildungsanstalt am reinsten darstellt, schon nicht mehr ganz der reine Mensch gebildet, sondern in Deutschland der deutsche Mensch, in Frankreich der französische, indem das nationale Ethos sich dem humanen Elemente beimischt, wie der aus dem Mangan gewonnene Sauerstoff einen Zusatz von Stickstoff hat. Ebenso macht das Jahrhundert, in dem der Mensch lebt, seinen Einfluß geltend. Die humane Bildung, von vorn herein durch Nationalität und Zeiteinflüsse bestimmt, wie sehr sie auch Grundlage aller allgemeinen Bildung zu sein und zu bleiben hat, muß sich indeß gefallen lassen, in unsern Schulen (Volks-, höhere Bürger-, Gelehrtenschule) anderweitige Elemente unsers Lebens aufzunehmen. Diese Elemente sind die Standesverhältnisse und die damit zusammenhängenden Forderungen des künftigen Berufes der Zöglinge; ihnen ist es zuzuschreiben, daß für die zwischen die Elementar- und die eigentliche Berufsbildung fallende Zwischenstufe dermalen drei Arten von specifisch verschiedenen Bildungsanstalten bestehen: Gelehrtenschulen, höhere Bürger- (Real-)schulen und Volksschulen.**)

---

*) So nennen wir die Schule für das Alter von 6–7 bis 9–10 Jahren. Sie stellt sich in zwei Formen dar, entweder als Unterclasse der allgemeinen Volksschulen, oder als Vorbereitungsschule für Gymnasien und höhere Bürgerschulen.

**) So nennen wir die Schule für das Alter von 9–10 bis 14–15 Jahren. Sie ist entweder mit der Elementarschule verbunden, zu dieser die Oberclasse und hat dann, wenigstens in den Städten, meistens die Kinder der

Digitized by Google

Daß sich Stand und künftiger Beruf bereits in den Bildungsanstalten für Zehn- bis Vierzehn-, Sechszehn- und Achtzehnjährige geltend machen, daß sie zu dem rein humanen Grundton noch andere Töne fügen, ist an und für sich so wenig ein Unglück, daß man es vielmehr, wohlverstanden, einen Vortheil und einen Fortschritt der Zeit nennen muß, und das darum, weil die Bildung einen Stoff haben muß, und zwar einen Stoff, bei dem sich der Zögling gemüthlich betheiligen, und den er als etwas bei seiner besondern Lebensaufgabe für ihn an und für sich Werthvolles und Substanziales betrachten kann; wie es denn überhaupt ein falscher, auf unrichtigen Abstractionen beruhender Idealismus ist, der dem Stande und dem künftigen Berufe, als einem theils Unwesentlichen, theils Gemeinen, schlechthin allen Einfluß auf Inhalt und Gang der Schulbildung verweigert, als ob Stand und Beruf nicht ein wesentliches Verhältniß zu den angebornen Anlagen und Neigungen der zu bildenden Individuen hätten.*) Ein Unglück wird die Rücksicht auf Stand und künftigen Beruf bei der Jugendbildung nur, wenn diese Rücksicht eine Bildung hervorbringt, die sich ihrerseits ebenfalls als eine seiende Abstraction darstellt, wenn die humane Bildung von der standesmäßigen und professionellen verschüttet und erstickt, wenn das richtige Verhältniß zwischen beiden Factoren, das bis in die Jünglingsjahre ein Uebergewicht des humanistischen Elementes fordert, verrückt, und damit die Bildung selbst zu einer verrückten wird. Beiläufig mag gesagt werden, daß uns das in

---

Aermeren zu schulen; oder sie ist abgesonderte Anstalt und geht etwas weiter, und führt dann wohl den Namen Bürgerschule, Secundarschule, niedre Realschule, école primaire supérieure, u. s. w.

*) Damit soll nicht behauptet werden, daß Beides in den Individuen immer zusammenfalle. Mancher Sohn eines Stallknechts sitzt in der Volksschule, der im Gymnasium sitzen sollte; mancher von vornehmen oder reichen Eltern geborne Klotz sitzt im Gymnasium, der nicht einmal so viel angeborne Fähigkeit und Trieb hat, um in der Volksschule, säße er dort, ein leidlicher Schüler zu sein.

Digitized by Google

vielen der in den letzten zwanzig Jahren gegründeten höheren Bürger- (Real-, Gewerb-, Industrie-)schulen und in den meisten Berufsschulen, die zugleich allgemeine Schulen sein wollen (Militär-, Navigations-, Forst-, Handelsschulen, u. s. w.), der Fall zu sein scheint.

Indem wir nun in der Ordnung finden, daß die der gesammten Jugend eines Landes zu gebende humane Bildung durch die Rücksicht auf Stand und künftigen Beruf in den drei verschiedenen Bildungsanstalten modificirt werde, geben wir zu, daß jede der drei Schulen nach besonderm Maaße zu messen ist, daß das Resultat einer jeden qualitativ und quantitativ von dem Resultate der beiden andern unterschieden sein muß. Während z. B. die Volksschule eine das deutsche Volksbewußtsein nicht überschreitende Bildung gibt, also keine fremde Sprache lehrt, zieht die höhere Bürgerschule neuere fremde Sprachen und Litteraturen in ihren Kreis, und strebt dahin, in ihren Zöglingen ein modern-europäisches Bewußtsein zu erzeugen; wogegen die Gelehrtenschule, indem sie neben neueren fremden Sprachen auch die antiken kennen lehrt, das Bewußtsein ihrer Schüler zu einem Weltbewußtsein zu erweitern und zu steigern beflissen ist. Diese specifischen Differenzen heben indeß die generische Identität der drei Schulen nicht auf; weil sie sämmtlich Bildungsanstalten sind, so muß eine jede in ihrer Art den Kreis *) der humanen Bildung durchlaufen, dessen wesentliche Gegenstände, wie schon bemerkt, die Natur, die Menschheit und Gott sind. Zu allen

---

*) Die üble Bedeutung, welche das Wort „Encyklopädie" und „encyklopädisch" bei uns hat, darf uns nicht hindern, das Wahre anzuerkennen, was in der Forderung einer wohlverstandenen encyklopädischen Bildung liegt. Von Natur ist nichts weiter von Oberflächlichkeit entfernt, als eben sie. Ueber den sehr bezeichnenden Namen gibt Geßner in seiner Isagoge T. I. p. 40 Auskunft: κυκλός est circulus, quae figura est simplicissima et perfectissima simul; nam incipi potest ubique in illa, et ubique cohaeret. *Cyclopaedia* itaque significat, omnem doctrinarum scientiam inter se cohaerere. *Encyclopaedia* est institutio in illo circulo.

Digitized by Google

dreien kann und soll sich das Individuum ein doppeltes Verhältniß geben, ein theoretisches und ein praktisches; während das theoretische Verhältniß ein Kennen und Wissen ist, stellt sich das praktische als ein Können und Wollen dar: beider gemeinschaftliche Wurzel ist Gefühl und Gesinnung. (Also nicht nur Religionslehre, sondern auch Religion, Religiosität; nicht nur Naturkenntnisse, sondern auch durch Leibesübungen aller Art, durch Uebung der Hände u. s. w. gebildete Organe; nicht nur Sprachlehre, Sittenlehre, Staatslehre u. s. w., sondern auch Sprachkunst, Sittlichkeit, pflichtmäßige Gesinnung gegen den Staat und seine Gesetze u. s. w.) Fehlt einer dieser drei Gegenstände — wie z. B. der nun im Veralten begriffene Humanismus, sowohl der abstracte, als der traditionalistische, die Natur ausschließt, während der utilitarische Realismus das Menschliche mehr oder weniger über Bord wirft —, so ist die Bildung materiell unvollständig; sie wird formell ungenügend, wenn irgend eins der drei Momente, welche jede wahrhafte Bildung an sich hat, verabsäumt wird. Diese drei Momente aber sind innerhalb der theoretischen Bildung:

1. Das philomathische, auf Kenntnisse gehende, und zwar:
   a. Kenntniß der Natur, wozu die Mathematik mit gehört, ebenso die Erdkunde;
   b. Kenntniß der Menschheit: Psychologie, Logik, Sprache, Ethnographie, Moral, Geschichte und Staat, Litteratur u. s. w.
   c. Kenntniß Gottes: Religionslehre.

2. Das philosophische, worunter hier lediglich die Verstandesbildung, Gewandtheit und Sicherheit in der Kunst des Denkens verstanden werden soll.

3. Das philologische, worunter wir lediglich das fari posse verstehen, die Kunst, seine Kenntnisse und Gedanken mit Geistesgegenwart und in angemessener Weise, schriftlich und mündlich (sei es bloß in der Muttersprache, oder zugleich in fremden Sprachen) darzustellen.

Innerhalb der praktischen Bildung finden wir für jede dieser

Digitized by Google

theoretischen Forderungen eine entsprechende praktische: zuerst mit dem Sinne für die Natur einen gebildeten Leib und gebildete Hände; dann sittliche Gesinnung, ferner Frömmigkeit; — weiter Besonnenheit (σωφροσύνη), endlich Wahrhaftigkeit und Schönheit.

Mögen nun Rücksichten auf Stand und künftigen Beruf das Maaß der humanen Bildung in den drei verschiedenen Arten von Schulen verschieden bestimmen, human soll die Bildung in jeder der drei Schulen sein; damit sie es aber sei, wird die Bildung materiell vollständig sein müssen, keinen der wesentlichen Gegenstände ausschließen dürfen; sie muß theoretisch und praktisch, gleichmäßig auf Kennen und Können, auf Wissen und Wollen gerichtet sein; es muß endlich, sowohl innerhalb der theoretischen als der praktischen Bildung, zwischen den einzelnen Momenten der richtige Zusammenhang und das richtige Verhältniß eingehalten werden. Einseitigkeit im Bildungsgeschäfte verkrüppelt den Zögling nothwendig.

Sind hiemit die Elemente und Momente wahrhafter Bildung dargelegt, so kann jeder Leser durch eine höchst einfache Combination die im Bildungsgeschäfte möglichen Einseitigkeiten selber auffinden und die in der Wirklichkeit bestehenden Schulen nach seinem Befunde classifiziren. Da unser Aufsatz wenigstens insofern polemisch ist, als wir, um dem unsrer Ansicht nach Richtigen und Heilsamen Raum zu schaffen, das Unrichtige und Unzweckmäßige, besonders wenn eingewurzelte Vorurtheile seine Existenz stärken, wenigstens theoretisch beseitigen müssen: so können wir es nicht vermeiden, einige der am meisten gäng und gäben scholastischen Einseitigkeiten namhaft und kenntlich zu machen. Wir übergehen Manches, das in einer erschöpfenden Entwickelung zu nennen sein würde; namentlich nehmen wir gar keine Rücksicht auf die Volksschule, indem wir uns auf die Anstalten für gelehrte und höhere bürgerliche Vorbildung beschränken. Als zugegeben setzen wir voraus, daß Gymnasien und hiesige Bürgerschulen nicht bloß Unterrichts-, sondern Bildungsanstalten sind, was die Forderung in sich schließt, daß der Unterricht ein erziehender und die Erziehung eine unterrichtende sei.

Digitized by Google

Der sogenannte Humanismus, um von dieser scholastischen Einseitigkeit zuerst zu reden, entsteht, wenn man aus dem Kreise menschlicher Bildung nur einen Sector ausschneidet und von diesem Sector — den ethischen (historischen, anthropologischen) Wissenschaften — nur ein Segment — die classischen Sprachen und Litteraturen — nimmt. Setzt sich der Humanismus absolut, so daß er zu dem Grundsatze fortgeht, außer ihm sei kein Heil, so spricht er ein allgemeines Anathema über die höheren Bürgerschulen aus, und verlangt, daß die Gesammtheit der zu höherer Bildung bestimmten Jugend eines Landes (die Volksschulen mögen der Canaille aus polizeilichen und sonstigen Gründen ein wenig Lesen, Schreiben und Rechnen und den Katechismus einprägen, als Sürrogat) nur Eine Schule habe, die sogenannte lateinische. Weil aber unsre Zeit den Absolutismen aller Art sich nicht sonderlich günstig zeigt, so haben sich die absolutistischen Humanisten meist bequemen müssen, ihren Gegensatz wenigstens äußerlich anzuerkennen, es zu dulden, daß derselbe als Realschule ebenfalls existire. So haben denn die Humanisten die größere Hälfte ihres Reiches abgetreten; sie haben sich gefallen lassen müssen, auf die Gelehrtenschule beschränkt zu werden. In dieser herrschen sie zwar auch nicht mehr an allen, aber doch an vielen Orten. Der Grundirrthum nun, auf welchem der Humanismus beruht, hat theils einen empirischen, theils einen philosophischen Grund. Den empirischen hat man in der Richtung und Gattung der Studien dieser Männer zu suchen. Sie sind érudits, nicht savants, sie treiben Sprach-, Litteratur-, Geschichtsstudien u. s. w.; die Natur dagegen ist ihnen ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch; auch kennen sie das Menschenleben nicht von der Seite, auf welcher es als von der Natur abhängig erscheint. Hier heißt es nun einfach: Ars non habet osorem nisi ignorantem. Der philosophische Grund hängt mit jenem empirischen zusammen. Weil die meisten érudits mit der Natur in einer kaum glaublichen Weise unbekannt sind, so geht ihnen zur Bildung einer wahren Welt- und Lebensanschauung

Digitized by Google

ein wichtiger Factor ganz ab; und weil sie obendrein meist mehr in einem Producte der Intelligenz — in dem Buchwesen — zu lesen pflegen, als in sich selbst (intelligere), so ist ihr philosophisches Vermögen in der Regel äußerst gering, so daß irgend ein Dogma irgend einer Halbphilosophie gar leicht bei ihnen zum Glaubensartikel wird. So ist die unwahre abstracte Entgegensetzung des Idealen und des Realen der Fundamentalartikel des humanistischen Credo. Die Humanisten machen eine ganz abstracte und darum durchaus unwahre Scheidung zwischen Realien und Idealien; letzteren — den Sprachen und Litteraturen u. s. w. — legen sie allen, jenen gar keinen Werth für Bildung bei, ja manche, den alten Manichäern nicht unähnlich, die einem ähnlichen Dualismus verhaftet waren, sehen in den Realien das böse Princip unsrer Zeit. Rührend ist es, wie sie die Schuljugend bedauern, daß dieselbe nicht immer, gleich ihnen, in der reinen Atmosphäre des Idealen leben kann, daß das rohe Leben die Menschen nöthigt, bürgerliche Geschäfte zu treiben. Es bedarf nur, daß man ein wenig philosophisch geschult sei, um das Schiefe in der humanistischen Ansicht augenblicklich einzusehen. Nehmen wir „Idee" als Begriff, und zwar nicht bloß als subjectiven Begriff (der vielleicht nur im Kopfe existirt), sondern als Begriff, dem eine Existenz entspricht, der realisirt ist, so liegt es auf offener Hand, daß alles Reale Idee, jede Idee aber auch real ist. Und, indem nun die Welt in zwei Hälften zerfällt, in eine bloß natürliche und in eine geistige, so erhalten wir natürliche und geistige Wesen, Natur- und Geistesproducte. Jedem Wesen, jedem Natur- und Geistesproducte ist die Idee immanent, oder vielmehr, es ist Idee, und so erhalten wir Real- and Intellectualideen. Während das Pflanzenreich, oder Elektricität, Galvanismus u. s. w. Realideen sind, ist der Inhalt des Menschenlebens, wie es sich in der Sprache, in der Poesie und Litteratur, im Rechte, in der Sitte, im Staate, in der Religion darstellt, mit einem Worte, die intelligible Welt, ein Complex von Intellectualideen. Es wird sich unten zeigen,

Digitized by Google

daß wir das Wahre im Humanismus, welches in seinem Grunde zu erkennen und auszusprechen dieser indeß sich unfähig zeigt, zu verlieren nicht im Geringsten geneigt sind. Dieses Wahre, um es schon hier vorläufig zu sagen, besteht darin, daß die Beschäftigung mit den Sprachen und Litteraturen für das Knaben- und höhere Jünglingsalter ein unumgänglicher Weg ist, um den Zögling in die intelligible Welt, in das Reich der Intellectualideen, einzuführen, ihn in dieser Welt heimisch und zum Genossen derselben zu machen. Wie sehr eine Bildung aber auch unvollständig sein würde, wenn man den Knaben und Jüngling nur in dem natürlichen Sector des Kreises, bei Mathematik, Natur- und Erdkunde, wollte Wohnung nehmen lassen, indem die Wissenschaften dieses Gebietes — um gleich den Hauptgrund zu nennen — zu wenig Ethisches, und damit zu wenig an educatorischen Elementen enthalten; ebenso unvollständig muß man eine Bildung nennen, die den Zögling nur in den ethischen Sector des Kreises einpferchт, ihn nur in den Besitz von Intellectualideen zu setzen sucht und ihm die Kenntniß der Realideen, der Natur, die mehr, als man denkt, Grundlage des Ethischen ist, vorenthält. — Betrachten wir nun den Humanismus, wie er in heutiger Zeit zu erscheinen pflegt, so können wir mehrere Species desselben unterscheiden. Der traditionalistische Humanismus (bis auf Kant, Fichte und Pestalozzi der einzige) weiß aus der Ueberlieferung, daß die antiken Sprachen und Literaturen ein vorzügliches Mittel sind, um die Jugend das sapere et fari daran erwerben zu lassen, und das ist ihm genug, um ohne weiteres Nachsinnen bei dem bewährten Mittel zu bleiben und jedes andere ohne Weiteres abzuweisen. Der rationalistische Humanismus ist schon nicht mehr unbefangen, und überhaupt ein Kind der Reflexion; er entstand, als der Philanthropinismus den Humanismus hart bedrängte; damals entlehnte der Humanist Niethammer einem Gegner (Pestalozzi) Waffen gegen den Philanthropinismus, und so entstand ein neuer Humanismus, der rationalistische. Wenn der traditionalistische auf das Reden-

Digitized by Google

können den Accent legte (oder legt; so noch in England, Frankreich, Italien, Holland), so wird dem rationalistischen das Denkenkönnen die Hauptsache, er geht auf das aus, was man formale Bildung genannt und ebenfalls schwer mißverstanden hat. Die genannten beiden Arten des Humanismus haben wenigstens das Gute, daß sie, indem sie die Alten, die allerdings vortreffliche Lehrer sind, unmittelbar auf die Jugend wirken lassen, derselben jedenfalls eine vorzügliche praktisch-ethische und ästhetische Bildung geben, wozu die Traditionalisten die Kunst der (lateinischen) Rede, und die Rationalisten die Kunst des Denkens fügen, und so stehen sie pädagogisch weit über dem neuesten Humanismus, den wir den zünftigen nennen können. Man erkennt ihn an dem Schiboleth „wissenschaftlich" und „Wissenschaftlichkeit"; wenn er für die Knaben ein Lehrbuch irgend einer Sprache schreibt, so ist ihm das schon etwas vornehme Wort „Grammatik" nicht mehr hinreichend; es wird „wissenschaftliche Grammatik" heißen. Seitdem nämlich die Universitäten besser und die Examen strenger geworden sind, hat ein großer Theil der Lehrer der classischen Sprachen wirklich und in der That (was sehr zu loben) classische Philologie studirt, und gar Manche von ihnen könnten diese Wissenschaft auf Universitäten lehren. Wie schön wäre das nun, wenn die Herren neben der Philologie, da sie doch einmal Schullehrer sind, nicht akademische Docenten der Philologie für Philologen, auch Pädagogik und etwas Philosophie, besonders Psychologie, studirt und dabei gelernt hätten, daß unsere Schulen Bildungs-, und erst die Universitäten Wissenschaftsanstalten sind; ferner daß „Gründlichkeit" ein vieldeutiges Wort, und die Gründlichkeit, welche z. B. von einem akademischen Vortrage verlangt wird, in einer Schulclasse höchst unzeitig und unangemessen ist. Diese Humanisten neuesten Datums, diese „gründlichen" Philologen (und eben so die ihnen ähnlichen unpädagogischen Lehrer der Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geographie u. s. w.) sind eine wahre Pest unsers heutigen Schulwesens, dadurch, daß

Digitized by Google

ſie die Schulclaſſe zu einem akademiſchen Auditorium machen und einen Unterricht geben, der eben darum, weil er ein wiſſenſchaftlicher ſein will, gar nichts allſeitig Bildendes, nichts Educatoriſches mehr hat. Es wäre ſpaßhaft, wenn es nicht ſo betrübend wäre, zu ſehen, daß der Humanismus, auf die Spitze getrieben, in ſein directes Gegentheil, in den craſſeſten Realismus umſchlägt: wäre es denn mehr bildend, wenn die jungen Leute bei der Lectüre der Alten vor lauter grammatiſchen, kritiſchen, hiſtoriſchen und archäologiſchen Excurſen gar nicht zum genußvollen Leſen, nicht in unmittelbaren Contact mit den Autoren ſelbſt kommen, als wenn ſie in einer Gewerbsſchule nur Mechanik, Phyſik, Chemie u. ſ. w. treiben? Nicht nur zerſtört dieſer zünftige Humanismus den ſchönen Zuſammenhang zwiſchen der theoretiſchen und praktiſchen Geiſtesbildung, indem die aus den Alten zu gewinnende Gemüths-, Charakter- und Lebensbildung bei einem Leſen, das weniger um des Textes, als um der Noten willen zu geſchehen ſcheint, dem Zögling verkümmert wird; auch das, was wir oben das philologiſche Moment der humanen Bildung nannten, die Kunſt der Rede, wird nicht gewonnen, wie denn ebenfalls das philoſophiſche oder formale Moment der Bildung, die Gewandtheit des Denkens, unter ſolchen Lehrern nicht erworben werden kann.

Indem nun die Gelehrten- und h. Bürgerſchulen Anſtalten für humane Bildung, nicht aber, wie die Facultäten und Specialſchulen, Anſtalten für profeſſionelle Bildung ſind, und darum aller Unterricht zugleich erziehend ſein muß: ſo haben wir am Humanismus, wenigſtens am traditionaliſtiſchen und rationaliſtiſchen, das anzuerkennen, daß er, bei all ſeiner Einſeitigkeit, doch unendlich beſſer iſt, als ſein Complement, der ſog. Realismus. Während die Humaniſten pädagogiſche Ketzer ſind, aber doch innerhalb der Kirche bleiben, ſind die Realiſten als Ungläubige zu betrachten, als pädagogiſche Götzendiener und Heiden, die draußen ſtehen.

Digitized by Google

Bekanntlich hat der Realismus (anfangs Philanthropinismus genannt) in der Opposition gegen das unselige allgemeine Lateinlernen, wie es im vorigen Jahrhundert noch üblich war, seinen historischen Ursprung: er verhält sich zum Humanismus, wie sich, auf dem philosophischen Gebiete, der philosophische Materialismus zum Spiritualismus, auf dem praktischen Gebiete der Libertinismus zum Pietismus verhält. Seine geistige Quelle hat er in der Gesinnung seiner Anhänger, welche Gesinnung wir nicht qualificiren wollen. Eine Zeitlang versuchte es der Realismus, sich absolut zu setzen; mit dem Feldgeschrei: „Keine Worte mehr, sondern Sachen!“ stürmte er in die Schulen hinein, und wäre es nach ihm gegangen, so hätte man alle Gymnasien ausgerottet und Realschulen (und was für Realschulen!) daraus gemacht. Später mußte sich dann der Realismus bequemen, den Humanismus und dessen Anstalten (die er indeß lediglich als professionelle Anstalten auffaßt) gelten zu lassen; er mußte sich mit dem halben Reiche, das er dem Humanismus glücklich abgestritten, begnügen. Auch er stellt sich in verschiedenen Formen dar. Ganz rein tritt er zum Glücke noch weniger auf, als der Humanismus; wie dieser aus dem natürlichen Sector des Bildungskreises wenigstens die Mathematik zu sich nimmt, so fügt der Realismus den Realien in der Regel ein Paar neuere Sprachen und ein wenig Geschichte bei, freilich so, daß dies nicht der Bildung, sondern des professionellen Nutzens wegen geschieht. Ueberhaupt erhebt sich keine Form des Realismus über den Gedanken der bloßen Nützlichkeit. Der gemeine Realismus hat dessen kein Hehl. Ihm ist der Knabe und Jüngling nur ein zum baldigen Erwerb Bestimmter; das Gewerbe, wenn es gewinnbringend betrieben werden soll, verlangt einige Vorkenntnisse: für den künftigen Färber chemische, für den künftigen Mechaniker Mathematik und Maschinenkunde, für den künftigen Apotheker Naturgeschichte und Chemie, für den künftigen Kaufmann Rechnen, Buchhalten und neuere Sprachen u. s. w. Die Unterrichtsanstalt (denn Bildungsanstalt

Digitized by Google

paßt hier nicht) muß jetzt, um ihre Kunden zu befriedigen, keine Classen (Jahrescurse), sondern Abtheilungen haben, und zwar so, daß jeder Schüler in seiner Abtheilung nur die Fächer lernen darf, deren Kenntniß ihm für seinen künftigen Beruf noththut. Man sieht, daß hier von dem philomathischen Momente alle ethischen Fächer fehlen (womit denn eine wichtige Seite der praktischen Bildung, die Charakter-Bildung, verloren geht); daß eben so das philosophische und philologische Moment fehlt: die jungen Leute lernen weder menschlich fühlen, noch lernen sie denken, noch reden. Sie bleiben, trotz aller mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse, gänzlich ungebildet, roh und innerlich leer, ja sogar für das äußere Berufsleben werden solche banausisch erzogene Menschen selten recht brauchbar, weil es unmöglich ist, irgend ein Geschäft zu einem reinen Mechanismus zu machen, weil man überall Verstand und Urtheil braucht, Besonderes und Einzelnes unter Allgemeines zu subsumiren, allgemeine Regeln nach örtlichen und zeitlichen Verhältnissen modificiren, und überhaupt zu allen Geschäften, sollen sie anders gedeihen, einen durch mannichfache Uebungen gekräftigten und gewandten Geist und eine sittliche Gesinnung, so wie Besonnenheit, mitbringen muß, welches Letztere mit Mathematik, Mechanik, Chemie u. dgl. nicht zu erwerben steht. — Der vornehme Realismus will schon höher hinaus: theils aspirirt er auf den Staatsdienst, theils macht er Anspruch auf Salonsbildung; er hat eine leichte litterarische Färbung. Seinen Kern hat zwar auch er in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Sector des Bildungskreises, wobei er sich einbildet, man könne an der Beschäftigung mit diesen Realien ganz dieselbe Bildung gewinnen, welche der Humanismus seinen Zöglingen durch die Beschäftigung mit den ethischen Fächern gibt; da es aber zum guten Tone gehört, ein wenig Litteratur zu haben, so müssen die Zöglinge nicht nur ein Paar neuere Sprachen lernen, sie dürfen auch einige Uebersetzungen griechischer und römischer Schriftsteller lesen, um mitsprechen zu können; und für den Fall,

Digitized by Google

daß sie einmal in eine Ständeversammlung gewählt würden, schadet selbst ein wenig Geschichte nicht. Begreiflicherweise fällt eine solche oberflächlich angeflogene Bildung gar schnell wieder ab, und hat auf das Innere gar keinen Einfluß: es ist Tünche. — Der zünftige Realismus ist in Deutschland noch jung; in Frankreich hat er in der école polytechnique sein Hauptinstitut und in Arago seinen Hauptvertreter. Der zünftige Realist ist eben so einseitig savant, Mathematiker, Physiker, Chemiker, Naturhistoriker u. s. w., als die Humanisten in der Regel einseitige érudits sind; nur ist der Realist insofern im großen Nachtheil, als er dadurch, daß er seiner professionellen Bildung keine Periode humaner Bildung vorausgehen ließ, in größerem Maaße um die humane Bildung betrogen ist, als der érudit, dem die Natur fremd blieb, und der in der Periode, wo er die ethischen Fächer nur als Mittel humaner Bildung hätte studiren sollen, dieselben schon als ein Professionelles studirte. Man muß die zünftigen Realisten über das Menschenleben und seine Gestaltungen urtheilen hören, um alsbald die Ueberzeugung zu gewinnen, daß der Realismus vollkommen unfähig ist, seinen Zöglingen eine edlere Bildung zu geben, daß von ihm nimmermehr Schöne und Gute zu hoffen sind. Und wie könnte es anders sein? Des Menschen nächstes Studium ist der Mensch: die nöthigsten und fruchtbarsten Gegenstände des Unterrichts sind diejenigen, in welchen die Jugend ihre Begriffe über den Menschen und über menschliche Angelegenheiten bilden kann; was an Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Mechanik eben nicht möglich ist. Freilich sagt man, und beruft sich dabei wohl auf Herder*) und auf Pestalozzi, daß die Geistesthätigkeit an

*) „Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man Allerlei damit schneiden. So ist es auch mit der Schärfe und Politur des Verstandes. Schärfe und polire ihn, woran und wozu du willst; genug, daß er geschärft und polirt werde.“ — Bekanntlich hinken Gleichnisse, wenn auch eines weniger als das andere, und so stellen wir dem Herder'schen Gleichnisse ein Gleichniß entgegen: Der Diamant läßt sich nur mit Diamantstaub schleifen.

Digitized by Google

jedem Stoffe geübt werden könne. Das ist aber nur sehr unvollkommen wahr, und klingt gerade so, als ob man den Satz, alle Gesellschaft habe für die Jugend etwas Bildendes, aufstellen und nun die Jugend in die Gesellschaft ungebildeter Menschen, oder gar in die Gesellschaft von Hunden und Pferden, bringen wollte. Nein, der Geist bildet sich nur am Geistigen, und wenn wir zugeben, daß auch an der Natur Bildung zu gewinnen ist, so geben wir dies nur in dem Sinne zu, daß nicht die sinnliche Materiatur, sondern die Erkenntniß der in der Natur realisirten Gedanken (die Erkenntniß der Realideen) das Bildende ist *). Die Fähigkeit aber, in dem Ungeistigen die Idee zu erblicken, wird erst durch die Beschäftigung mit dem an und für sich Geistigen, mit dem, was Geist von unserm Geiste ist, allmählig gewonnen, weßhalb die ethischen Fächer nicht nur in der Gelehrten-, sondern auch in der h. Bürgerschule ein merkliches Uebergewicht haben müssen, wenn man es auf Erwerbung von Geisteskraft, nicht bloß auf Erwerbung eines ohne jene Kraft doch nur unfruchtbaren Kenntniß-Capitals, absieht. Es ist aber überhaupt mit dem bloßen Ueben des Geistes nicht gethan. „Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduction an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Processe zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein **)." Eine solche Nahrung liegt in den ethischen Fächern, in den

*) Nämlich das Geistbildende. Daraus soll aber nicht folgen, als hätte der Unterricht in der Naturgeschichte und in der geometrischen Formenlehre in unteren Classen, bei Knaben, gar keinen Sinn; nur hat er einen andern als den, welchen man diesem Unterrichte meistens gibt und bei dem man es schon auf positive Kenntnisse anlegt. Der wahre Sinn dieses Unterrichtes ist Bildung des äußeren Wahrnehmungsvermögens und die daran geknüpfte Uebung im Vergleichen und Unterscheiden, im Zusammenstellen des Aehnlichen u. s. w.

**) Hegel.

Digitized by Google

Sprachen, den Litteraturen, der Geschichte, in der Psychologie, Logik, Moral; weil die Gegenstände dieser Fächer dem Geiste consubstanzial sind, so ist die Beschäftigung mit ihnen es zunächst, welche die Seele stärkt, dem Geiste jene substanzielle Innerlichkeit gibt, welche die Grundlage und Voraussetzung sowohl der theoretischen als der praktischen Geistesbildung ist.

Da Humanismus und Realismus die herrschenden, scholastischen Einseitigkeiten sind, so haben wir uns bei ihnen am längsten aufgehalten. Die andern Einseitigkeiten kommen seltener vor, weßhalb wir einige derselben nur beiläufig erwähnen. Der Zunftgeist, der sowohl ein humanistischer als ein realistischer sein kann, ist schon genannt. Er ist überaus schädlich, weil er das psychologische Verhältniß zwischen humaner Bildung durch Wissenschaft und Kunst, und Wissenschaft und Kunst selbst verkennt, weil er eine psychologisch geforderte Entwickelungsstufe frevelhaft überschreitet und aus einer übelverstandenen Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit, ohne alle Ahnung von der Natur des jugendlichen Geistes, nur eine höhere Potenz des banausischen Utilitarismus darstellt. In den h. Bürgerschulen zeigt er sich dermalen am häufigsten, weil nur noch sehr wenige Lehrer der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Fächer eine Ahnung von dem specifischen Unterschiede des schulmäßigen und des akademischen Unterrichtes in diesen Fächern haben. Aber auch in den Gymnasien fehlt er nicht: es gibt Lehrer der Sprachen und Litteraturen, der classischen und der deutschen, welche den Geist nur als ein Gefäß zu betrachten scheinen, in das man, je mehr desto lieber, hineingießen müsse, während er doch ein Licht ist, das angezündet und nur mit dem nöthigen Oel unterhalten sein will, ein Organismus, den man kräftigen und üben, nicht aber erdrücken und ersticken soll. — Der Formalismus, eine Ausartung der pestalozzischen Didaktik, ist heut zu Tage weniger zu fürchten (in den Volksschulen grassirt er noch hin und wieder), in den Realschulen ganz und gar nicht, was ein großes Glück ist, da das Streben, nur die Kunst des

Digitized by Google

Denkens auszubilden, bloß an Realien geübt, die gefährlichsten Sophisten liefern würde, deren unsre neueste Litteratur schon einige aufzeigt. — Näher liegt im Augenblicke, wo dies geschrieben wird, da und dort die Gefahr, daß man die einseitig religiöse Bildung zur Grundlage der Gelehrtenschulen zu machen versuchen möge. Das Recept wäre dann etwa folgendes: Man schlösse von der theoretischen Bildung das philologische (das fari posse) und das philosophische Moment (das Denkenkönnen) ganz aus; von dem philomathischen Momente würde Natur und Geist ausgeschlossen*) und nur das dritte, Gott, beibehalten, so jedoch, daß man aus den geistigen oder ethischen Fächern quantum satis zur Unterstützung der Religionslehre beibehielte. Von der praktischen Bildung behielte man nur die Religiosität bei, und überließe es ihrer wunderwirkenden Kraft, das Uebrige: mens sana in corpore sano, so zu sagen von selbst zu bewirken. — Der Scholasticismus, um von dieser Einseitigkeit noch zuletzt zu reden, klebt endlich heut zu Tage noch den meisten Schulen mehr oder weniger an: ich verstehe darunter die lediglich theoretische Bildung ohne die praktische, ohne die Bildung des Leibes und der Organe, ohne die sittliche Bildung des Willens und Charakters, ohne die Bildung zur wahren Frömmigkeit. Wie sehr aber die theoretische Bildung, wie sehr alles Wissen, alles Denken- und Redenkönnen ohne jene praktische Bildung für das wahre Glück des Individuums und für die Gesellschaft werthlos ist, braucht nicht erst gesagt zu werden, da es ja ein Gemeinplatz unter uns ist, daß Vorzüge des Geistes ohne sittliche Gesinnungen keinen Werth haben. Leider wissen wir Manches, als ob wir es nicht wüßten.

*) „Natur und Geist — so spricht man nicht zu Christen.
Deshalb verbrennt man Atheisten,
Weil solche Reden höchst gefährlich sind.
Natur ist Sünde, Geist ist Teufel;
Sie hegen zwischen sich den Zweifel,
Ihr mißgestaltet Zwitterkind."
Goethe, im zweiten Faust.

Digitized by Google

Hat der geneigte Leser dem Vorigen im Wesentlichen beizustimmen vermocht, gibt er zu, daß alle humane Bildung, sei sie nun Vorstufe zu einem wissenschaftlichen oder zu einem technischen Berufe, einmal human, also vorherrschend ethisch, dann materiell vollständig, also weder ausschließlich humanistisch, noch ausschließlich realistisch, endlich formal genügend, also zugleich theoretisch und praktisch, zugleich philomathisch, philosophisch und philologisch sein muß: so bin ich auch seiner Zustimmung gewiß, wenn ich neuere Sprachen und Litteraturen, sowie die Naturkunde, in den Kreis der Gymnasialbildung gezogen, und wenn ich die s. g. Realschulen in h. Bürgerschulen, in wahrhafte bürgerliche Gymnasien verwandelt wissen will. Nicht Mathematik, Physik, Chemie und Naturgeschichte bilden das Centrum des bürgerlichen Gymnasiums, obgleich diese Fächer keinesweges versäumt werden sollen; den eigentlichen Accent muß auch das bürgerliche Gymnasium, wenn es Bildungsanstalt sein will, auf die geistigen, auf die ethischen Fächer legen, weil in ihnen die meisten und die besten educatorischen Elemente liegen.*) Wie sehr wir nun aber unsers Theiles die alten Sprachen und Litteraturen schätzen und lieben, wie gern wir Alles unterschreiben, was begeisterte Humanisten und Philologen zu ihren Gunsten und zu Gunsten der classical learning gesagt haben: so müssen wir doch behaupten, daß in unserer Zeit die Bildung durch die Sprachen und Geisteswerke der antiken Welt nur für diejenigen eine Nothwendigkeit und eine Wohlthat ist, die sich der Wissenschaft oder dem höheren Staatsdienste zu widmen gedenken; daß dagegen solche junge Leute, die sich der Landwirth-

*) Herbart, Umrisse pädagog. Vorlesungen, §. 38: „Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesammten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des gesammten Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule —, nothwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philologischen Studien zu beziehen, und nur in so fern ist ihnen ein Uebergewicht einzuräumen."

Digitized by Google

schaft, der Industrie und dem Handel und solchen Berufen, wie Bergbau, Forstwesen, praktische Mechanik, Wasser- und Straßenbau u. s. w. bestimmen, wohlthun, den Kreis ihrer ethischen Studien enger zu ziehen, und die antiken Sprachen und Litteraturen von demselben auszuschließen. Wir haben diese Thesis, den Humanisten gegenüber, in einer besondern Schrift *) vertheidigt, und sehen es als ein erworbenes Recht an, sie hier nur wiederholen zu dürfen.

In demselben Falle befinden wir uns mit einer zweiten These, die wir den classischen Philologen gegenüber behauptet und, wie wir glauben dürfen, erwiesen haben. **) Während nämlich viele classische Philologen nur das Studium der antiken Menschheit Philologie genannt wissen wollen, statuiren wir neben der classischen und der orientalischen Philologie eine moderne Philologie: eine germanische, romanische und slavische. Wie sich von selbst versteht, hat die moderne Philologie als solche auf unsern Schulen so wenig Raum als die antike ***), da die Schulen auf Bildung, nicht auf Wissenschaft gestellt sind; eben so versteht es sich von selbst, daß nur die Sprachen und Litteraturen derjenigen neueuropäischen Nationen auf Schulen gehören, welche in ihrer Gesammtheit die neueuropäische Cultur und Civilisation am besten vertreten (also Deutschland, Frankreich und England); — soll aber der Unterricht in diesen drei Sprachen und Litteraturen nicht mehr schaden als nützen; soll

---

*) Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. (Stuttgart 1840.)

**) Die moderne Philologie. Aus der Pädag. Revue besonders abgedruckt. (Stuttg. 1840.)

***) Daher es ein Mißbrauch der Sprache ist, wenn man einen gebildeten Theologen, Juristen, Mediciner, der mit Verstand und Gefühl die Alten zu lesen die Fähigkeit hat, einen Mann von guten philologischen Kenntnissen nennt; man sollte in solchem Falle von guten classischen Kenntnissen reden. Eben so ist ein gewaltiger Unterschied zwischen einem Mathematiker, Physiker, Chemiker, Zoologen, Botaniker, Mineralogen, Geographen u. s. w. und einem Solchen, der gute Schulkenntnisse in diesen Fächern hat.

Digitized by Google

den Schülern aus ihrer Beschäftigung mit den neueren Sprachen und Litteraturen echte Bildung erwachsen, so daß auch diese Studien dazu beitragen, πεπαιδευμένοι aus ihnen zu machen: so muß man das Karthago der vulgären Sprachmeisterei zerstören und dafür sorgen, daß sich allmählig für den Unterricht in neueren Sprachen und Litteraturen und was daran hängt, ein Stand moderner Philologen bilde, wie sich für den classischen Unterricht seit vierzig Jahren allmählig ein Stand classischer Philologen gebildet hat.

Wir werden weiter unten die Mittel anzuzeigen versuchen, durch deren Anwendung mit der Zeit das nöthige Quantum von modernen Philologen für unsre Gelehrten- und h. Bürgerschulen gewonnen werden könnte; zunächst wollen wir einen Blick auf den gegenwärtigen Zustand des Unterrichts in neueren Sprachen und Litteraturen auf deutschen Gelehrten- und h. Bürgerschulen werfen. Kaum wird Jemand in Abrede stellen wollen, daß derselbe fast durchgängig unbefriedigend, ja an vielen Orten elend ist. Wer so sehr Fremdling in Israel sein sollte, um das nicht zu wissen, der gehe auf eine beliebige Universität, ja sogar auf eine beliebige Specialschule, und halte Umfrage. Er wird finden, daß z. B. die meisten Studirenden das Französische (um von dem eben so nöthigen Englischen gar nicht zu reden) fast gar nicht verstehen; ein Theil versteht es sehr mangelhaft, und die Wenigen, welche eine genügende Kenntniß der Sprache haben, sind junge Leute, welche diese Kenntniß nicht auf der Schule, sondern privatim erworben haben: theils gehören sie vornehmen Familien an, theils sind es solche, die im strengen Sinne eine gelehrte Laufbahn einschlagen wollen.

Wenn wir in den meisten Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen eine der ersten Ursachen von der Erfolglosigkeit dieses Unterrichtsgegenstandes sehen, so müssen wir, um nicht ungerecht zu sein, zugleich offen eingestehen, daß es unbillig wäre, von diesen Männern dermalen größere Leistungen zu fordern: wo man nicht gesäet hat, da kann man nicht ern-

Digitized by Google

ten. Hat gegenwärtig hier und da eine Schule das Glück, für den französischen und englischen (und fast auch für den deutschen) Unterricht Lehrer zu besitzen, denen es gelungen ist, sich zu modernen Philologen auszubilden, so ist das eben ein bloßes Glück; trifft es sich irgendwo, daß ein solcher seine Fächer gründlich kennender Lehrer zugleich in pädagogisch-didaktischer Hinsicht ausgebildet ist, so ist das ein noch selteneres Glück. Jedenfalls gibt es in diesem Augenblicke in sämmtlichen deutschen Bundesstaaten nicht dreißig Schulen, denen dieses Glück zugefallen ist. Bekanntlich besteht die Mehrheit der Lehrer neuerer fremder Sprachen aus Leuten ohne alle gelehrte, oft sogar ohne die gewöhnliche Gymnasialbildung; die pädagogisch-didaktische Unfähigkeit dieser Leute, besonders zum Classenunterricht, ist weltbekannt; in einer zweiten Kategorie finden wir solche Franzosen, Engländer u. s. w., die in ihrem Vaterlande Studien gemacht haben und gebildete Männer sind, denen aber, wenn auch Einzelne ihre Sprache mit großer technischer Gewandtheit handhaben und auch die Litteratur ihrer Nation kennen, doch ein eigentlich philologisch-wissenschaftliches Studium ihrer Sprache und Litteratur fremd ist. Zum Dritten finden sich (besonders seit einigen Jahren an manchen h. Bürgerschulen) Deutsche, die auf dem Gymnasium eine classische Bildung genossen, auf der Universität irgend ein Fach (Mathematik, Naturwissenschaft, Theologie, classische Philologie) studirt, auch — wie es einem gebildeten Manne ziemt — ein paar neuere Sprachen erlernt haben, so daß sie dieselben mehr oder weniger verstehen, schreiben und sprechen, die aber, eben so wenig als die Vorigen, in der Regel diese neueren Sprachen und Litteraturen philologisch-wissenschaftlich erforscht haben. Wir sagen in der Regel; denn die wenigen dermalen schon vorhandenen Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen, die ihr Fach als Philologen studirt haben, sind aus dieser Kategorie hervorgegangen. Das „studirt haben“ soll nicht heißen „auf der Universität studirt haben“, da dies dermalen so zu sagen unmöglich ist. Es

Digitized by Google

gibt einige Universitäten, auf denen deutsche Philologie studirt werden kann; die französische und die englische Philologie ist auf den meisten Universitäten gar nicht besetzt (Bonn, Marburg und Tübingen, wo die HH. Diez, Huber und Keller lehren, ausgenommen): denn so wenig die meisten s. g. Lectoren der neueren Sprachen angemessene Universitätslehrer sind, so wenig sind es die da und dort über moderne Litteratur lesenden Schöngeister, die man, wenn einmal für sie gesorgt werden sollte, lieber als Hofpoeten oder dessen Etwas, denn als Professoren hätte verwenden sollen.

Wären aber auch moderne Philologen in hinlänglicher Anzahl vorhanden, so würden, bei der herrschenden scholastischen Praxis, die modernen Humanitätsstudien, wenigstens auf unseren Gelehrtenschulen, doch keinen Vortheil davon haben. Sehr viele classische Philologen — die Humanisten — haben eine durch Nichts gerechtfertigte Verachtung vor den neueren Sprachen und Litteraturen, eine Verachtung, die theils in der mangelhaften philosophischen und culturhistorischen Bildung dieser Humanisten, theils in der Unbekanntschaft dieser Herren mit dem Gegenstande und Gehalte der modernen Litteraturen ihre Erklärung findet, theils auch daher rührt, weil die wenigsten Lehrer neuerer Sprachen ihren classischen Collegen wissenschaftliche Anerkennung und Hochachtung abzunöthigen vermögend sind; — die Vorurtheile der Lehrer theilen sich begreiflicherweise den Schülern mit.*) Hiermit hängt die perioikische Stellung und die lächerlich geringe Besoldung der Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen an den meisten deutschen Gymnasien zusammen**), wegen welcher Dinge allein schon kein rechter Mann

*) Schreiber dieses, der sicherlich kein unfleißiger, kein gleichgültiger Schüler war, erinnert sich, daß er, während er in Secunda saß, die französischen Stunden (von englischen war keine Rede) fast regelmäßig „schwänzte“.

**) Süddeutschland und die Schweiz haben in diesem Stücke einen Vorsprung vor Preußen und einigen andern norddeutschen Staaten. Am Stuttgarter oberen Gymnasium z. B. ist (ebenso in Basel, Aarau u. s. w.) der

Digitized by Google

eine solche Stelle übernehmen mag, wenn auch nicht in der dem französischen Unterrichte (den man offenbar nur par manière d'acquit betreiben läßt) zugestandenen geringen Stundenzahl und überhaupt in der fehlerhaften Organisation der modernen Humanitätsstudien ein letzter, entscheidender Grund läge, eine Stelle nicht zu übernehmen, auf der auch der Beste doch keine Aussicht auf eine ersprießliche Wirksamkeit hat.

Denn, um es mit einem Worte zu sagen, die ganze Ansicht, welche über das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen bei den meisten Lehrern, Behörden und beim größten Theile des Publikums verbreitet ist, diese ganze Ansicht taugt im Grunde Nichts, und muß einer besseren, wahreren Platz machen, wenn je die modernen Humanitätsstudien in unsern Schulen gedeihen sollen. Dazu beizutragen, das Richtigere (so weit es uns klar geworden ist) zu zeigen, ist diese Abhandlung geschrieben. Gelingt es, den Betheiligten die Ueberzeugung beizubringen, daß der Unterricht in der französischen und englischen Sprache und Litteratur, um vom Deutschen nicht zu reden, für die humane Bildung nicht nur der s. g. Gebildeten, sondern auch der Studirten eine wesentliche Bedeutung hat, daß dieser Unterricht aber, um seinem pädagogischen Zwecke zu entsprechen, eine Radicalreform erfahren muß: so ist vielleicht einige Hoffnung zu fassen, daß in diesem Falle auch allmählig die Willigkeit sich einfinden wird, für den als gut erkannten Zweck die zweckdienlichen Mittel zu bewilligen.

Was dem Sprachunterricht überhaupt am meisten schadet, das ist der Name, der recht übel gewählt ist. Die in Unterrichtsplänen und im gemeinen Leben hergebrachte Unterscheidung zwischen „Sprachen" und „Wissenschaften", und das Coordiniren beider Begriffe ist just so klug, als coordinirte ich die Ju-

---

Professor der französischen Sprache und Litteratur Hauptlehrer, Mitglied des Convents, im Rang und Gehalt den andern Hauptlehrern völlig gleichgestellt u. s. w.

Digitized by Google

risprudenz oder irgend eine andere Wissenschaft mit Birnen, Pflaumen und Stiefelwichse. Wie die Natur das Substrat einer Reihe von Wissenschaften (Mathematik, Physik, Chemie, Botanik, Geologie, Geographie u. s. w.) und Künsten ist (Feldmessen, Mechanik, chemische Fabrikation, Pharmacie, Pflanzen- und Viehzucht, Heilkunst u. s. w.), so verhält es sich auch mit dem Menschen, insofern wir diesen nicht als Naturobject, anatomisch, physiologisch u. s. w., sondern als geistig-sittliches Wesen betrachten. Auch der Mensch, oder sagen wir lieber gleich die Menschheit, ist Substrat mehrerer Wissenschaften (Seele, Sprache, Rede, Recht, Sitte, Staat, Völkerleben, Kunst, Religion u. s. w.) und Künste (Erziehungs-, Staatskunst, Poesie, Beredsamkeit u. s. w.); in dem Kreise dieser ethischen (oder historischen, oder anthropologischen) Wissenschaften und Künste haben die Sprachen und Litteraturen nun die doppelte Stellung, daß sie einerseits rein als solche (dies ist der Gesichtspunkt des Linguisten und des Philologen*)), andererseits

*) Indem wir hier das Sprachstudium des Linguisten und des Philologen als wissenschaftliches dem schulmäßigen Sprach- und Litteraturstudium entgegensetzen, bleibt die Bemerkung zu machen übrig, daß zwischen dem Sprachstudium des Linguisten einerseits, und dem Sprachstudium des Philologen andrerseits wieder ein bedeutender Unterschied besteht, der S. 10. meiner Abhandlung „Moderne Philologie“ und ausführlicher in der (seitdem erschienenen) dritten Ausgabe von Jakob Grimm's deutscher Grammatik, Vorr. XII ff. dargelegt ist. Wenn wir die Nationallitteratur eines Volkes oder eines Kreises von verwandten Völkern (Exegese, Kritik, Geschichte und Theorie [Poetik, Rhetorik] der Litteratur) als das Centrum des Gebietes des Philologen betrachten, als das Ziel seiner Thätigkeit dagegen, ein Volk oder einen Kreis von Völkern in der Allseitigkeit ihrer Existenz bis auf den Grund ihrer Seele erforscht zu haben (wo dann ohne genaue Kenntniß der Sprache und des realen Lebens der Völker, wie es sich im Staate, in den Sitten, in der Religion u. s. w., manifestirt, diese Erforschung unmöglich ist): so werden wir von dem Schulmanne, der (alte oder neuere) Sprachen und Litteraturen lehren will, verlangen müssen, daß er Philologe sei, aber ein solcher, der auch beim Linguisten mit Nutzen in die Schule gegangen ist. Der Linguist eignet sich gar nicht zum Schulmanne, ist aber auf der Universität neben dem Philologen unentbehrlich. Bei den neueren Sprachen und Littera-

Digitized by Google

als Inhalt der ganzen sittlichen und natürlichen Welt betrachtet werden können. Die pädagogische Beschäftigung mit den Sprachen und Litteraturen, die somit zugleich ein Reale sind, so gut wie die Mineralogie oder vielmehr besser,

---

turen, da hier Linguistik und Philologie noch in den Windeln liegen, tritt freilich für die nächsten zwanzig Jahre die Nothwendigkeit für den Schulmann ein, den Linguisten und Philologen, so gut es geht, in seiner Person zu vereinigen.

— Für die Leser, welchen die oben citirte neue Auflage von Grimm nicht zur Hand ist, setze ich das Citat hieher:

„Es gibt zwei Arten des Sprachstudiums, die auch wohl in mir zum Zwiespalt gekommen sind.

„Der einen" — dem Philologen — „ist die Sprache für den Zweck, sich der Litteratur des Alterthums" — und warum nicht auch des Mittelalters und der neueren Zeit und des Orients? — „zu bemächtigen, ein bloßes Mittel, aber freilich von gewaltiger Fülle und unerschöpflich. Das Ziel des Philologen scheint errungen, wenn er nach und nach bei der Sprache völlig einwohnt, und durch lange, unausgesetzte Uebung des sinnlichen und geistigen Anschauens sich ihre Gestalt und Gebärde so aneignet, daß er sie fast wie seine angeborne handhaben und nunmehr zur Herausgabe und Sichtung" — so wie zur Auslegung und Beurtheilung — „der überlieferten Denkmale auf mannichfache Weise verwenden kann. Dabei bedingen sich Inhalt und Form wechselseitig, und indem das Verständniß der Rede und Poesie wächst, wird auch lohnende Ausbeute für die Grammatik davon getragen. Diese schreitet mehr mit festem als kühn erhobenem Fuß, mehr mit gesundem als weit tragendem Blick auf der reich abwechselnden Oberfläche vor, gleich als scheue sie sich, durch Graben in den Grund jene zu versehren. Ihre Richtung wird vorzugsweise nach der Syntax gehen, deren zarteres Gewebe die Blüthen und Früchte des Bodens erkennen lassen, und aus welcher die Seele der Sprache vernehmlich hervorbricht. Für die schwankenden Laute und schlüpfrigen Formen genügt es, jede sichtbare Erscheinung fleißig und wie sie hergebracht ist, aufzustellen, ohne sie um ihren Ursprung zu befragen; in der Lehre von den Wortbildungen zieht das Entblößen der Wurzeln weniger an als Ableitung und Composition . . .

„Minder um lebendige Aeußerung und Gesammteindruck zu thun ist es der andern Behandlungsart" — der linguistischen —, „die wir dafür in das Innere bringen und sich die Sprache zum unmittelbaren Zweck machen sehen. Es ist recht, daß die Sprache schon um ihrer selbst willen getrieben und ein Gesetz aufgesucht werde, nicht das oben an ihr erscheine, sondern inwendig in ihr walte. Man könnte diese Sprachforschung, im Gegensatz zu jener behaglich anschauenden, die zergliedernde nennen . . . Wie nun die

Digitized by Google

läßt den letzteren Gesichtspunkt vorwalten, so daß ein himmelweiter Unterschied zwischen wissenschaftlichem und schulmäßigem (humanem) Sprach- und Litteraturstudium ist. Wüßten nun alle Leute, daß es sich bei den schulmäßigen Sprach- und Litteraturstudien (antiken und modernen) noch um ganz andere Dinge handelt, als um Vocabeln und Sprachformen (wie viel auch an diesen zu lernen); wüßten die Leute, daß es sich hier um ein Wissen handelt, dessen Gegenstand der menschliche Geist selbst ist, der menschliche Geist, wie er sich im geistigen, sittlichen und künstlerischen Leben edler Völker und in den Hervorbringungen großer und hoher Genien dargestellt und bethätigt hat; wüßten die Leute, daß in der schulmäßigen Beschäftigung mit den Sprachen und Litteraturen, ganz abgesehen von dem socialen und gewerblichen Nutzen des Erlernens besonders neuerer Sprachen, ein Elementarcurs der Logik, der Metaphysik, der Psychologie, der Ethik, der Rechts- und Staats-, der Kunst- und Religionswissenschaft gemacht wird, ja, bei angemessener Wahl der Lectüre, auch der Geographie und Geschichte, und daß Niemand einer gediegenen höheren Bildung, einer umfassenden Welt- und Lebensanschauung theilhaftig werden kann, wenn er diesen Elementarcursus nicht absolvirt, den studiis humanitatis nicht obgelegen hat: — wüßte man das allgemein und gut, und wollte man es bedenken, dann würde das gebildete Publikum über das, was man in den Schulen Sprachunterricht nennt, anders urtheilen; dieser Unterricht (und zwar nicht nur der moderne, sondern an sehr vielen Orten auch

---

Fortschritte der Anatomie überhaupt von Vergleichung abhängen, ist auch hier eine vergleichende Sprachkunde entsprungen, welche sich ihre Regeln aus dem Nebeneinanderhalten des geschichtlich Abgestuften, sowie des zwar Verschiedenen, jedoch Verwandten und sich Berührenden bildet. Solche Untersuchungen verfolgen aber minder den Gang und die Schicksale der Dichtkunst; sie finden an dem bloßen Stoff einer armen, unaufgeblühten Sprache, selbst eines rohen Dialekts, wie an den edelsten Erzeugnissen einer classischen Litteratur ihre Nahrung...."

Digitized by Google

der classische) würde alsdann aber auch in den meisten Schulen eine andre Gestalt gewinnen. Denn das ist eben das Betrübte, daß so viele mit dem Unterricht in (alten und neuen) Sprachen und Litteraturen betraute Lehrer eben so wenig die Natur und Bestimmung dieses Unterrichtes erkennen, als der honette Gewerbsmann, der statt des vielen Sprachunterrichts für seinen Sohn Realien begehrt. Seiner wahren Natur und Bestimmung nach ist aber der Sprach- und Litteraturunterricht nicht nur dieses, er ist zugleich ein hochwichtiger Theil des Realunterrichts*), ohne den der sonstige Unterricht in Naturkunde, Geographie, Geschichte u. s. w. gar nicht gedeihen kann; er ist endlich die wirksamste Schule der Denk- und Redekunst, wie denn auch eine hochwichtige Seite der praktischen Bildung (die ethische) großentheils auf ihm beruht. Ein Sprachlehrer, der im Schulunterrichte nicht alle diese Zwecke mit einander zu erreichen weiß (richtige Organisation des Unterrichts vorausgesetzt), taugt nicht für die Schule: hat er Gelehrsamkeit, so ist ist er vielleicht an einer Universität brauchbar; hat er nur die gewöhnlichen Kenntnisse, so mag er denen, die nicht um ihrer Bildung, sondern um äußerlicher Zwecke willen fremde Sprachen lernen, als Privatlehrer nützen: die Schule bedarf andrer Männer.

Wir haben schon gesagt, daß wir für die Gelehrtenschule neben dem lateinisch-griechischen zugleich einen deutsch-französisch-

---

*) Wir gebrauchen das Wort, weil es dermalen noch gäng und gäbe ist, tragen aber sehr darauf an, daß es abgeschafft werde, da es nur geeignet ist, falsche Vorstellungen fortzupflanzen, wie alles Zweideutige. Das Zweideutige des Wortes besteht darin, daß man dem Realen einerseits das Verbale, andrerseits das Ideale entgegensetzen kann. Beides ist falsch. Daß die Sprachen und Litteraturen (die Verbalien) zugleich Realien sind, zeigt diese Abhandlung, und wenn man zwischen Mathematik, Naturwissenschaft u. dgl. einerseits, und Logik, Psychologie, Moral, Politik, Geschichte u. dgl. andrerseits, einen Unterschied bezeichnen will, so reichen die Ausdrücke Realien und Idealien wieder nicht aus.

Digitized by Google

englischen Unterricht verlangen*), für die h. Bürgerschule nur den letzteren. Wenn wir dann in dem Sprachunterricht zugleich ein Reale sehen, so hat das nicht nur den Sinn, obwohl auch diesen, daß die Schüler aus der Lectüre recht viele sog. Realkenntnisse erwerben sollen; der Sinn ist ganz besonders der, daß der Unterricht in den Sprachen und Litteraturen der drei neu-

---

*) Da Anzahl, Namen und Dauer der Classen der Gelehrtenschulen in den verschiedenen Ländern deutscher Zunge große Verschiedenheiten zeigen, so sei hier bemerkt, wie ich mir die Gelehrtenschule eingerichtet denke. Ich nehme acht Classen an, jede mit einjährigem Cursus, die Schüler treten mit circa 10 Jahren aus der Elementarschule ein und mit circa 18 Jahren aus, um die Universität zu beziehen. Ich nenne Cl. I – III das untere, Cl. IV – V das mittlere, Cl. VI – VIII das obere Gymnasium.

Für diese acht Classen sind zwölf ordentliche Lehrer nöthig — einige mehr, als an den meisten norddeutschen Gymnasien vorhanden sind, wo in der Regel einige Classen Schüler von zwei Jahrgängen vereinigen, was ein sehr großer Fehler ist.

A. Unteres Gymnasium.

Cl. I. Ein Hauptlehrer mit 18 St. Deutsch und Latein (und was sich an den deutschen und lateinischen Unterricht knüpft), dazu einige der übrigen Stunden.

„ II. Wie der Vorige.

„ III. Wie der Vorige, Griechisch dazu.

Die Lehrer dieser drei Classen begleiten ihre Schüler bis zum Eintritt in's mittlere Gymnasium; ist z. B. Hr X. 1843 Ordinarius von I, so wird er 1844 Ordinarius von II und 1845 Ordinarius von III; 1846 beginnt er wieder in I.

B. Mittleres Gymnasium.

„ IV. Ein Hauptlehrer wie oben.

„ V. Ein Hauptlehrer wie oben.

Auch diese wechseln.

C. Oberes Gymnasium.

Cl. VI, VII, VIII.

a. Fünf Lehrer für Sprachen, Litteraturen, Poetik, Rhetorik, Geschichte, Logik, Psychologie und Ethik.

Die Vertheilung der Fächer unter diese fünf Lehrer hängt zum Theil von der Individualität der Lehrer ab und sind hier mannichfache Combinationen möglich von denen wir zwei hieher setzen:

Erste:

Zwei Lehrer für Lateinisch und Griechisch, jeder mit 21 St.

Ein Lehrer für Deutsch, Poetik, Rhetorik, Logik, Psychologie, Ethik und Geschichte, mit 21 St.

Digitized by Google

europäischen Culturnationen — die wahre europäische Triarchie; von einer Pentarchie wollen wir Nichts wissen — den Schüler in der heutigen Welt einheimisch, ihn zu einem Genossen des heutigen europäischen Culturlebens, ihn der Bildung der an der Spitze der heutigen Civilisation stehenden Völker theilhaftig machen soll. Zur humanen Bildung gehört wesentlich Kenntniß

Ein Lehrer für das Französische, der im oberen Gymnasium 6, im mittleren und unteren 15 St. gibt.

Ein Lehrer für das Englische, im oberen Gymnasium mit 7, im mittleren mit 9 und einigen andern Stunden.

Zweite.

Zwei Lehrer für Lateinisch und Griechisch. Zwei Lehrer für Deutsch, Französisch und Englisch. Ein Lehrer für Geschichte, Logik, Psychologie und Ethik und einiges Andere.

b. Der Lehrer für Mathematik und Physik, der im oberen Gymnasium circa 15 St., im mittleren circa 8 gibt, also 23 St.

c. Der Lehrer für Chemie, Naturgeschichte und reine Geographie (Letztere in den unteren Classen), der im oberen Gymnasium circa 3 St., im mittleren circa 8 St., im unteren circa 10 St. gibt, also 21 St.

Der Unterricht würde sich nun etwa folgendermaßen vertheilen, wobei ich bemerke, daß in den unteren und mittleren Classen der Geschichtsunterricht mit dem Sprach- und Litteraturunterrichte verbunden ist.

	I.	II. (1. Sem. 2. Sem.)	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Deutsch	8 –	8 – 6 –	3	2 –	2	5 –	3 –	3
Latein	10 –	12 – 10 –	6	7 –	8	7 –	7 –	7
Französisch	0 –	0 – 6 –	6	3 –	3	2 –	2 –	2
Griechisch	0 –	0 –	9	7 –	7	7 –	7 –	7
Englisch	0 –	0 –	0	5 –	4	3 –	2 –	2
	18 –	20 – 22 –	24	24 –	24	24 –	21 –	21

Man sieht, daß bei diesem Lehrplan, wenn man wöchentlich 32 Lehrstunden annimmt (Turnen, Schwimmen, Exerciren, Singen, Zeichnen extra), den übrigen Fächern hinlängliche Zeit bleibt: so in den unteren Classen für einen anschaulich-propädeutischen Unterricht in der Naturgeschichte, in geometrischer Formenlehre, im Rechnen und in der reinen Geographie; in den oberen Classen für Geschichte, Psychologie, Logik, Ethik, Poetik, Rhetorik (circa 5 St.) und für Mathematik, Physik und Chemie; in den mittleren Classen für Mathematik und Naturgeschichte. — Die 5 Stunden Deutsch in VI erklären sich dadurch, daß in dieser Classe das Mittelhochdeutsche eintritt und wenigstens die Nibelungen in diesem Jahre durchgearbeitet sein wollen.

Digitized by Google

der gegenwärtigen Weltlage und deſſen, wodurch ſie herbeigeführt worden iſt. Der ſogenannte geſchichtliche Unterricht, die Erzählung der Kriegs- und Friedensactionen der Staaten, gibt keine, oder doch nur geringe, hiſtoriſche Bildung. Hiſtoriſche Bildung — und die brauchen wir Alle, obgleich in verſchiedenem Maaße — wird nur dann gewonnen, wenn die ſog. Geſchichte, das iſt, die politiſche Geſchichte, von den übrigen Erſcheinungen des Menſchen und Völkerlebens nicht getrennt, von ihrer Wurzel nicht losgeriſſen wird. Dieſe Wurzel aber, der gemeinſchaftliche Boden, auf dem Recht, Sitte, Handel und Gewerbe, Staat, Wiſſenſchaft, Kunſt und Religion einer Nation ſtehen, iſt die Sprache. Sie iſt die Grundlage aller Völkerkenntniß, die conditio sine qua non. Wer zuerſt nach ihr trachtet, dem fällt alles Andre von ſelbſt zu.

Sehen wir nun zu, wie der Unterricht in den neueren fremden Sprachen und Litteraturen (der deutſche, weil vielfach andern Bedingungen unterliegend, bleibe hier übergangen) beſchaffen ſein muß, wenn er ſachgemäß genannt werden und die Früchte tragen ſoll, die von ihm erwartet werden dürfen*), ſo haben wir hauptſächlich auf drei Punkte zu achten: die Sache

---

*) Zur Bequemlichkeit mancher Leſer ſtelle ich die oben gemachten Forderungen hier überſichtlich zuſammen. Der ſog. Sprachunterricht ſoll

A. In Bezug auf theoretiſche Bildung,

AA. In Bezug auf philomathiſche Bildung,

I. Sprach- und Litteraturunterricht als ſolcher ſein. Er ſoll geben:

1. Die Sprache, und zwar
   a. Kenntniß der Grammatik,
   b. Kenntniß der Onomatik,
   c. Technik: Fertigkeit.
2. Die Litteratur, und zwar:
   α. durch die Lectüre, deren Inhalt.
   β. Litteraturkunde, nämlich:
      a. Geſchichte der Litteratur,
      b. Theorie der Litteratur (Poetik und Proſaik),
      c. Kritik.

Digitized by Google

selbst, die Unterrichtsmethode, der Unterschied zwischen der Gelehrten- und der h. Bürgerschule.

Ueber die Methode, wir wollen sagen, den Lehrgang und die Lehrform, gedenken wir an diesem Orte nicht zu reden, da wir diesen, ohnedies nur Fachmännern ganz verständlichen Gegenstand anderswo besprochen haben *). Nur so viel haben wir beizubringen, daß sowohl die vorherrschend synthetische Methode der Grammatisten als die vorherrschend analytische Methode der Hamiltonianer billig einem Dritten und Höheren, der genetischen Methode, die auf jedem Punkt analytisch und synthetisch ist und sich zwanglos dem Bedürfnisse jeder Unterrichtsstufe anpaßt, zu weichen hat. Theoretisch hat diese genetische Methode, wie es jetzt das Ansehen hat, ihren Proceß gegen ihre Vorgängerinnen bereits gewonnen; auch praktisch da, wo sie von philologisch- und philosophisch-gebildeten Lehrern ausgeübt worden ist. Allgemein kann sie bei der herrschenden scholastischen

---

II. Historischer Unterricht.

Daß er dem Schüler die fremde Nation bekannt mache, dafür sorgt theils die Sprache selbst, theils die Lectüre.

III. Sonstiger Realunterricht.

Eine gut gewählte Lectüre verschafft ein nicht verächtliches Quantum von positiven Natur- und ethischen Kenntnissen.

BB. In Bezug auf philosophische Bildung.

Kraft und Gewandtheit des Denkens gibt das Studium der Sprache.

CC. In Bezug auf philologische Bildung.

Die Lectüre der Muster und die daran geknüpften Rede- und Stilübungen verschaffen Rede- und Schreibfertigkeit.

B. In Bezug auf praktische Bildung

soll die Lektüre so gewählt sein, daß Gesinnung und Gemüth, Wille und Charakter an ihrem substanzialen Inhalte großgezogen werden daß in der Seele ein Kern von selbständigem Werthe erzeugt werde, der die Grundlage zur Brauchbarkeit des Menschen in höherem Sinne ist.

*) In der bereits erwähnten kleinen Schrift: „Die moderne Philologie“ und in der pädagogischen Revue, Bd. IV. S. 511 — 536 und Bd. V. S. 34 — 74 und S. 139 — 158.

Digitized by Google

Praxis noch in langer Zeit nicht werden, nicht weil sie von den Schülern zu Viel verlangte, sondern weil viele Lehrer ihr dermalen noch nicht gewachsen sind.

Auch über den Unterschied zwischen dem Unterricht in neueren Sprachen und Litteraturen auf Gelehrten-, und demjenigen auf h. Bürgerschulen wollen wir es hier vermeiden, uns einläßlich zu äußern: Leser, die der Sache eine tiefere Theilnahme schenken, finden in der bereits angeführten „Bürgerschule" die specifische Differenz beider Gattungen von Bildungsanstalten angegeben; das Hauptsächliche ergibt sich bei einigem Nachdenken von selbst. Da die Schüler der h. Bürgerschule nicht Gelehrte werden sollen, so hat die genaue Kenntniß des Grammatischen und Onomatischen, insofern dieselbe eine Theorie, eine Doctrin bildet, für sie nicht den Werth, den dieselbe für das Gymnasium hat; da ferner in der h. Bürgerschule die alten Sprachen nicht gelehrt werden, auch das Deutsche nicht historisch (also neben dem Neuhochdeutschen Mittelhochdeutsch) gelehrt wird, so kann der französische Unterricht hier nicht, wie im Gymnasium, auf den lateinischen sich stützen, eben so wenig kann beim englischen Unterrichte auf das Altdeutsche recurrirt werden, und so lassen sich auch Werke der deutschen, französischen und englischen Schriftsteller nicht mit entsprechenden Werken der griechischen oder der römischen Litteratur vergleichen u. s. w.

Indem wir uns nun zum Unterrichte selbst wenden, sind wir in der übeln Lage, die Aufgabe nur theilweise lösen zu können, weil eine vollständige Lösung diese Abhandlung zu einem Bande machen würde. Daß wir den deutschen Unterricht*)

*) Freunde desselben finden einige meiner, diesen Unterrichtsgegenstand betreffenden Ansichten und Wünsche in der Vorrede zu meinem „deutschen Sprachbuch" (Stuttgart 1842) und in meiner Kritik des Hiecke'schen Werkes: „Der deutsche Unterricht", welche sich in der Pädagogischen Revue Bd. VI. S. 355 – 367 und S. 435 – 463 findet. Ich werde das dort nur Angedeutete so bald als möglich in einer kleinen Schrift ausführen.

Digitized by Google

übergehen wollen, ist schon gesagt. Von den beiden fremden Sprachen können wir ebenfalls nur Eine wählen, und zwar müssen wir uns noch weiter beschränken, indem wir den Unterricht in dieser Einen fremden Sprache nur in Einer der beiden Bildungsanstalten betrachten können. Da das Französische einer größern Anzahl von Lesern bekannt ist als das Englische, so wählen wir dieses, und da der Sprach- und Litteraturunterricht auf Gymnasien wieder umfassender, entwickelter und gründlicher sein muß, als der Sprach- und Litteraturunterricht auf h. Bürgerschulen, so werden wir uns auf den Gymnasialunterricht beschränken*), jedoch auch bei diesem nur Stoff und Gang, nicht aber die Form des Unterrichts berücksichtigen. Für manche Leser ist dann noch die Bemerkung nöthig, daß der Unterricht im Französischen, wie ich ihn hier skizziren werde, nicht etwa ein phantasiegeborenes Ideal, sondern ganz einfach der Unterricht ist, den ich seit Jahren Gymnasiasten zu geben gewohnt bin. Es ist dabei, wie oben in der Note dargelegt, auf Gymnasien von acht Jahrescursen gerechnet. Nachdem anderthalb Jahre Latein gelernt worden, beginnt das Französische im zweiten Semester des zweiten Jahres mit 6 Stunden und behält im folgenden dritten Jahrescurs diese 6 Stunden. In den beiden Cursen des mittleren Gymnasiums, im vierten und fünften werden wöchentlich 3 Stunden gegeben; auf solchen Grundlagen reichen dann im oberen Gymnasium, im sechsten, siebenten und achten Jahrescurs, die hergebrachten 2 wöchentlichen Stunden aus, aber nur auf solchen Grundlagen. Bei der gewöhnlichen Weise, wo man das Französische (in Preußen in Tertia) im vierten oder fünften Jahrescurs mit 2 Stunden beginnen und es so fortführen läßt, ist auch unter einem vorzüglichen Lehrer kein hinlänglicher Erfolg möglich. Denn ein Lernen, wobei der Schüler nicht das Bewußtsein gewinnt, daß er rasch

*) Ueber den Sprach- und Litteraturunterricht in h. Bürgerschulen nächstens an einem andern Orte.

Digitized by Google

vom Flecke kommt, ist eine Qual und ein Schulverderben. Ueberhaupt muß es Gesetz sein, jedem Unterrichtsgegenstande, bei dem ein noch ganz unbekanntes Material aufzunehmen ist, im Anfange so viele Stunden zu bewilligen, daß die neuen Vorstellungen massenhaft auf den Lernenden eindringen und sich bei ihm festsetzen können. Befolgt man dieses von einer einsichtigen Psychologie dictirte Gesetz, so lernen die Schüler schon auf der Elementarstufe in anderthalb Jahren unter guter Führung mehr Französisch, als sie dermalen, bei der Hungercur von zwei wöchentlichen Stunden, auf den besten Schulen in fünf Jahren lernen.

Wir betrachten den französischen Unterricht zunächst als solchen. Anstatt die drei Unterrichtsstufen (unteres, mittleres, oberes Gymnasium) bei unserer Darstellung auseinander zu halten, wollen wir lieber die sachliche Scheidung zu Grunde legen.

Wir haben die Sprache und die Litteratur. In der Sprache unterscheiden wir Grammatik, Onomatik, Technik.

Grammatik, Theorie der Sprachformen.*) Was Jakob Grimm 1819 von den damals vorhandenen deutschen Grammatiken sagte, daß sie „Täuschung und Irrthum, die bisher ausgeklügelten Regeln völlig unzulänglich“ seien; daß „diese Menge von Büchern Jeder, der auf den rechten Weg zu treten gesonnen“ sei, „ganz ungelesen lassen“ könne; daß „in keinem Theil unserer Litteratur eine ähnliche Leere bei aller anscheinenden Fruchtbarkeit“ herrsche — das gilt in noch viel stärkerem Maaße von der „grammaire française“, wie sie französische Akademiker und Schulmänner**) ausgebildet und die allermeisten

*) Als Theile der Grammatik nehmen wir an: I. die Lautlehre, der Laut nach Qualität (Aussprache), Quantität und Accent (Prosodie) und Maaß (Metrik); II. die Wortlehre, nämlich Etymologik, Thematik, Flexion; III. die Satzlehre.

**) Académie (Dict. und Décisions); Beauzée; Bertrand; Bescher; Bescherelle; Boinvilliers; Boniface; Bouhours; Bouillette; Bourson; Buffier; Chapsal; Dangeau; Daru; Domergue; Dumarsais; Fabre; Fé-

Digitized by Google

Verfasser der in Deutschland in unglaublicher Anzahl erschienenen „französischen Grammatiken“ *) jenen nachgeschrieben haben. Es ist dem Sachkundigen bei der Durchsicht dieser Bücher zu Muthe, als hörte er einen Metzger Anatomie und Physiologie dociren. Nicht einmal im allerordinärsten Sinne richtig sind diese Bücher: in jedem lassen sich unzählige Dinge nachweisen, von denen die lebendige Sprache gar Nichts weiß. Daß Lehrer und Schüler gegen die Beschäftigung mit der „grammaire“ Widerwillen haben, ist natürlich, und dabei nur zu bedauern, daß aus Unkenntniß des Besseren die Grammatik überhaupt — eine der geistvollsten und unterhaltendsten Wissenschaften — bei den meisten Gebildeten in Verachtung gefallen ist.

Die wahre Grammatik der französischen Sprache, welche die französischen Gelehrten jetzt aus deutschen Büchern zu studiren anfangen **), ist dermalen noch nicht fertig: noch Manches ist unerklärt, wie denn auch die Forscher über einzelne Punkte uneinig sind, so z. B. über den Ursprung des romanischen Futurums, das Abbé Regnier, dessen Meinung Raynouard, A. W. v. Schlegel, Diez, Fuchs u. A. beigetreten sind, sich aus dem Infinitiv und angehängtem Ich habe gebildet denkt, während Caspar v. Orelli (vgl. seines Bruders Konrad v. Orelli altfranz. Gramm. S. 109 — 110) und ich es für das lateinische Futurum exactum halten, worin sich uns

---

raud; Gattel; Girard; Girault-Duvivier; Gueroult; Landais; Laveaux; Lemare; Lévizac; L'homond; Marmontel; Maugard; Ménage; Morel; d'Olivet; Regnier-Desmarais; Restaut; Richelet; Vaugelas; Wailly etc.

*) Das keineswegs vollständige Verzeichniß der in Deutschland besonders seit 1800 erschienenen franz. Grammatiken, Lehrbücher, Elementarbücher ꝛc. in der für buchhändlerische Bedürfnisse zusammengestellten Engelmann'schen „Bibliothek der neueren Sprachen“ (Lpzg. 1842) nennt von S. 74 — 101 nur Grammatiken; von S. 109 — 157 Elementarbücher, Hülfsbücher u. s. w.

**) Der Einleitungsband zu Ampère's Geschichte der franz. Litt. im Mittelalter, der den besonderen Titel führt: Histoire de la formation de la langue française, ist wenigstens zu sieben Achteln aus deutschen Werken geschöpft, am meisten aus Diez.

Digitized by Google

Ampère anſchließt. Verglichen mit der vulgären Grammatik nimmt ſich aber das ſchon Errungene und kritiſch Sichergeſtellte*) ſo aus, wie die Chemie gegenüber der Alchimie, wie die Aſtronomie gegenüber der Aſtrologie. Die Vorzüge aber der echten Grammatik von der falſchen beſtehen darin, daß ſie hiſtoriſch, vergleichend und logiſch iſt.

Was hiſtoriſche Grammatik als Wiſſenſchaft iſt und leiſtet, dürfen wir bei gebildeten Leſern als bekannt vorausſetzen. Die hiſtoriſche Grammatik einer Sprache ſtellt den allgemeinen Organismus derſelben, wie er ſich in den Laut-, Wort- und Satzformen zeigt, in ſeiner Entwickelung dar, ſo daß alle grammatiſchen Veränderungen in der Sprache, von ihrer Wiege an bis zur Gegenwart, geſchildert und, ſo weit das möglich, erklärt und begriffen werden. Indem aber die Schule nicht Wiſſenſchafts-, ſondern Bildungsanſtalt iſt, ſo kann auch der Unterricht in der Grammatik in ihr nur den Sinn haben, den Schüler einmal an dieſem Studium zu bilden, und ihm dann ſo viel poſitive Kenntniß der Theorie beizubringen, als für die Praxis (genußvolle Lectüre und Technik) nöthig iſt. Wenn man nun auch im Gymnaſium wenigſtens zwei Sprachen in dem Sinne hiſtoriſch zu lehren hat, daß neben dem Neuhochdeutſchen wenigſtens noch das Mittelhochdeutſche, neben der homeriſchen Sprache auch das gemein Helleniſche der Attiker dem Schüler vertraut werde, ſo wird man ſich doch bei den beiden neueren fremden Sprachen auf das Lehren der heutigen Sprache (des Franzöſiſchen und Engliſchen ſeit 1500) zu beſchränken haben. Unſere Forderung, der grammatiſche Unterricht im Franzöſiſchen und Engliſchen ſolle hiſtoriſch ſein, hat

*) Was davon aus Raynouard's, Fallot's, Orelli's, Diez'ens, Fuchſ'ens und aus meinen eigenen Forſchungen in die Schule gehört, findet ſich, beſonders für das Bedürfniß unterer und mittlerer Claſſen, in meinem „Franzöſiſchen Sprachbuch“ (Stuttg. 1840; Neue Aufl. 1842) und wird ſich in meiner gelegentlich erſcheinenden franz. Grammatik noch bequemer überſchauen laſſen.

Digitized by Google

demnach nur den Sinn, daß der Lehrer zunächst die ältere Sprache gründlich kennen muß, um die heutige Sprache richtig zu lehren, und daß dann weiter der Lehrer in allen Fällen auf die ältere Sprache recurriren und Belege aus derselben subsidiarisch beibringen muß, wo ohne dieses Zurückgehen die heutige Sprache nicht zu begreifen ist.

Wie weit die französischen „grammairiens“ und ihre deutschen Abschreiber ohne diese historische Kenntniß *) kommen, davon ein paar Beispiele.

Ich entnehme das erste der Lautlehre. — Die Leser sind wohl sämmtlich im Besitz irgend einer französischen Grammatik; mögen sie einmal nachsehen, was diese Bücher über den Accent lehren. Die besten übersetzen das von Girault-Duvivier citirte Dumarsaisische Gerede, und am Ende läuft Alles darauf hinaus, daß es drei accentuirte E gibt, ein é aigu, ein è grave und das circumflectirte ê; daß der accent grave auch in einigen andern Wörtern steht, und eben so der Circumflex noch das a, o und u treffen kann. Ueber Natur und Bestimmung dieser Tonzeichen kann keine Auskunft gegeben werden, weil die grammairiens sonst über den Ton unterrichtet sein müßten, was sie nicht sind. Und somit wird dem Lernenden die Kleinigkeit zugemuthet, jedesmal im Lexikon nachzusehen, ob und wie ein Wort accentuirt ist.

Anders beim philologisch gebildeten Lehrer. Von diesem erfährt der Schüler den Unterschied zwischen Quantität und Ton (Accent). Die Länge der Silben wird durch Doppelvocale (reine), durch den Circumflex (hâter, bête, gîte, rôtir), durch angehängtes e (la mère), s (les flots) u. s. w. bezeichnet: der Circumflex ist demnach Quantitätszeichen, meist ist hinter dem Vocal, auf dem er ruht, ein s ausgefallen. — Der Ton oder Accent ist entweder scharf oder schwer, jedoch wird er nur auf

*) Kann man mit der historischen Kenntniß Verstand und Geist verbinden, so geht es noch besser.

Digitized by Google

den Silben, in denen ein E-Laut, bezeichnet (bonté, père): die Tonbestimmtheit der übrigen Vocale bleibt unbezeichnet, doch ist sie zu erkennen, wie denn z. B. vocalisch auslautende Silben (papa, poli, sofa, chaud [das d quiescirt], feu, aimer) den scharfen, consonantisch auslautende (parle, quel, pire, cor, corps, coeur, amateur, chaude, veuve, fleuve) den schweren Ton haben. — Fragt der Schüler jetzt, in welchen Fällen er den E-Laut mit dem Gravis bezeichnen (è) muß, so ist die Antwort: da, wo die Silbe schwer wird, also z. B. so oft der E-Silbe eine tonlose Silbe (stummes e) folgt, also von mener je mène, von céder je cède; war jedoch die Silbe schon lang (hâter), so tritt, wenn sie nun auch noch schwer wird (je hâte) keine Veränderung des Zeichens ein. Fragt der Schüler, wo er einen E-Laut als é schreiben, wo er dagegen kein Accentzeichen setzen darf, so gibt es auch darüber mehrere Gesetze, von denen wir nur ein tiefeingreifendes angeben wollen. Das E im Anfange der Wörter macht nämlich die meiste Accentnoth: man schreibt écrire, aber description. Die Sache ist Folgende. Das französische (und so das spanische und portugiesische) Organ findet es unbequem, anlautendes s impurum (sc, sp, st) auszusprechen. Um nun dieser Qual zu entgehen, schiebt der Volksmund *) dem s impurum ein E vor, woraus dann esc, esp, est ꝛc. entsteht. Bei einem Theile dieser Bildungen nun gieng das s verloren, so daß ec, ep, et entstand — alsdann wurde das prothetische E scharf, é —; bei einem andern Theile blieb das s stehen, und da wird das prothetische E offen gesprochen, jedoch ohne daß das e das Accentzeichen bekommen hätte, was wegen des folgenden s unnöthig war. Also

' aus scala wird escalier und échelle,
„ scutum écu.

*) Wörter, die von Gelehrten, besonders in späteren Zeiten, gebildet sind, verschmähen die Prothesis, z. B. spacieux, spécial, spectacle, stabile. (Der Pariser Pöbel sagt l'espectacle.)

Digitized by Google

aus	scribere	wird			écrire
„	schola	„			école
„	Schiff	„	esquif	und	équiper
„	Schöffe	„			échevin
„	Scharlach*)	„			écarlate
„	Schach**)	„			échec
„	spatium	„	espace		
„	sperare	„	espérer		
„	spica	„			épi
„	spina	„			épine
„	spiritus	„	esprit		
„	spissus	„			épais
„	species	„	espèce	„	épice
„	spongia	„			éponge
„	sponsus	„			époux
„	Sparen	„			épargner
„	Sporn	„			éperon
„	(Eulen)spiegel	„	espiègle		
„	status	„			état
„	stabulum	„			étable
„	stagnum	„			étang
„	stannum	„			étain
„	stella	„			étoile
„	sternutare	„			éternuer
„	stomachus	„	estomac		
„	strangulare	„			étrangler
„	stringimus	„			nous étreignons
„	strictum	„			étroit

*) Unſer Schach iſt das perſiſche Schah, und in unſerem Schach matt (ital. scacco matto, ſpan. xaque mate) kommt das Matt von dem arabiſchen Mata, tödten (daher auch das ſpaniſche Matador). — Scharlach iſt deutſch, es iſt das Lacken (Tuch) für die Schärer, nämlich für die zum Kriegsdienſte verpflichteten Lehnbauern.

Digitized by Google

aus	Stopfen	wird	étouffer
„	Stoff	„	étoffe
„	Stock	„ estoc.	
„	studium	„	étude

Die wenigen Beispiele zeigen, daß mit der Kenntniß nur dieses Einen Gesetzes die Accentbezeichnung einer bedeutenden Anzahl von Wörtern abgethan ist. Daß von stare être, nicht étre kommt, scheint eine Ausnahme, hat aber seinen guten Grund, der im Obigen bereits angeführt. Weil die letzte Silbe in être tonlos (e) ist, so hat dies zur Folge, daß die vorletzte Silbe schwer wird, also ètre; weil aber auch das s verloren gegangen, so fällt der Infinitiv unter das allgemeine Gesetz, wie bestia bête, und nimmt den Circumflex, während diejenigen Formen von stare, deren letzte Silbe betont ist, die vorletzte mit dem Acut bezeichnen: j'étais, étant.

Aus der Formenlehre ließen sich Tausende von Beispielen anführen, die zeigen könnten, daß Messieurs les grammairiens Grammatiker sind, wie die Frauen Bibliothekare, wenn sie des Mannes Bücher nach dem Format ordnen, was eine für das Auge sehr schöne Ordnung ist. Das Capitel von den sogenannten unregelmäßigen Verben, dieses Kreuz der Schüler wie der Lehrer, ist ein classisches Beispiel der grammatistischen Unwissenheit und Albernheit. Der echte Grammatiker gibt dem Schüler den Schlüssel der Formenbildung, und damit sind mehr als neunzig Procent der „Unregelmäßigkeiten" verschwunden, weil regelmäßig gemacht.

So werden dire, conduire, faire, (confire, suffire), plaire, taire, nuire, luire etc. nebst ihren Familien als verbes irréguliers aufgeführt und müssen besonders gelernt werden. Der Schüler des philologisch gebildeten Lehrers weiß, daß der lateinische Verbalcharakter*) c franz. im Inlaute zu s wird; er weiß ferner, daß

*) Charakter eines Verbums heißt der letzte Buchstabe des Stammes, also g in singen, k in trinken.

Digitized by Google

quiescirende (ſtumme) Conſonanten, wenn ſie nicht am Ende des Wortes (wie z. B. in chaud, grand), ſondern vor noch einem andern Conſonanten ſtehen, nicht geſchrieben werden (z. B. sentir, nous sentons, aber je sen-s), daß man alſo ſtatt disre, dire, ſtatt plaisre, plaire ſchreibt, daß aber der Charakter von dire (lateiniſch dic-ere) ein s iſt, und daß dieſe vor Conſonantendungen ausfallenden quiescirenden Conſonanten vor vocaliſch anlautenden Endungen erwachen und folglich geſchrieben werden müſſen und nun conjugirt er luſtig: je di-s, je di-rai, aber nous dis-ons, je dis-ais, dis-ant, je plai-s, je plai-rai, vous plais-ez, plais-ant, und bildet eben ſo un dis-eur, une plaisanterie, un fais-eur, fais-able, nuis-ible, luis-ant etc. Das einzige vous dites (dicitis) und vous faites (facitis), ſo wie der Buchſtabenwechſel in je ferai iſt unregelmäßig zu nennen.

So heißen plaindre, ceindre, enfreindre, peindre, joindre etc. unregelmäßig. Da muß bald das d ausgelaſſen werden, z. B. je me plains, bald tritt gn ein u. ſ. w. Sogar Guſtav Simon, der ein Philologe war — freilich nur claſſiſcher Philologe —, meint in ſeiner über die Gemächte der grammairiens hoch hervorragenden franzöſiſchen Grammatik (S. 51), „dieſe Verben verwandelten das nd in gn“. Der Schüler des modernen Philologen weiß, daß Conſonant vor Conſonant quiescirt, alſo weder je plaing-s noch je plaind-s zuläſſig iſt, ſondern je plain-s entſteht, und daß n (und ſo l) vor r vom franzöſiſchen Organ nur durch Hülfe eines epentheſiſchen d ausgeſprochen werden kann. Und nun ſind alle von lateiniſchen Verben auf -angere, -ingere, -ungere ſtammenden franz. regelmäßig; vor Vocalen haben wir ſtatt des lateiniſchen ng gn: nous plaign-ons, je ceign-is, je joign-ais; vor Conſonanten quiescirt g*), alſo je plain-s, il tein-t; iſt der Conſonant r, ſo tritt Epentheſis ein, alſo cein-D-re, je pein-D-rai.

*) Man bemerke, daß das g, obwohl vor dem n geſchrieben, doch für die Ausſprache hinter demſelben ſteht.

Digitized by Google

Weil lateiniſches inlautendes p und b franz. zu v wird (z. B. ca*b*allus, cheval; de*b*ere, devoir; capr*a*, chèvre; reci*p*ere, recevoir), und auch dieſes v (wie oben) vor Conſonanten quiescirt, ſo werden écrire u. ſ. w. regelmäßig: écriv-ant, nous écriv-ons, j'écriv-is, aber j'écri-s, j'écri-rai.

So wird der lateiniſche Charakter sc franz. zu ss, alſo von nasci, naî-T-re, nous naiss-ons (und ſo naiss-ance), aber je nai-s und vor einem r mit einem epenthetiſchen T: je naî-T-rai, naître. Auch né von natus iſt regelmäßig, denn lat. at (us, a, is) wird franz. zu é: paupert*at* (is), pauvreté; am*at* (us), aimé; fata (lateiniſch und ital.), fée.

So, wo l oder lv Charakter: von molere, resolvere haben wir nous moul-ons, résolv-ons, aber vor Conſonanten je résou-s, je moud-s *), und wenn der Conſonant r, mit epenthetiſchem d: mou-D-re, je mou-D-rai, je résou-D-rai.

Auch die Verwandlung des resolvo in je rés*ous* nimmt der Schüler des philologiſchen Lehrers nicht für eine Unregelmäßigkeit, ſondern für einen geſetzmäßigen Vocalwechſel. Das franzöſiſche Organ ſtößt nämlich das l nach einem Vocal aus, ſo wie wieder ein Conſonant darauf folgt, alsdann verdickt ſich der Vocal, indem a zu au, o zu ou, ou zu eu wird. Demnach ſagen wir val-oir, je val-us, je val-ais, il fall-ait, il a fall-u, aber il vau-t (für val-t), il faut, il vaudra (für val-D-ra), il faudra; aus voul-oir, nous voul-ons, wird je veu-x, il veut. Und zwar geht dieſes Geſetz durch die ganze Sprache (cheval, chevaux [cheval-s], fol, fou) und macht ſich ganz beſonders bei der franzöſiſchen Wortbildung geltend, wie denn aus talpa taupe, aus altus haut (aber altesse), aus calidus chaud (aber chal-eur), aus saltare sauter, aus falco, faucon, aus falx faux, aus Theobald Thibaut, aus Pſalm psaume geworden iſt.

---

*) Das d ſollte hier nicht geſchrieben werden, es geſchieht aber.

Digitized by Google

Nicht einmal den Werth der Buchstaben kennen die grammairiens, z. B. das y, das sie nicht nur in Wörtern, wie la physique, sondern auch in essayer griechisches J nennen, während es doch in essayer, nous voyons etc. ein bloßes Buchdruckerzeichen ist, ein Aequivalent für unser i-j. Man darf nur das wissen, und dann wissen, welch' große Abneigung die französische Sprache vor Hiatus hat (den sie durch die verschiedensten Mittel zu beseitigen weiß), so werden alle Regeln über den Wechsel des i und y in Wörtern wie payer, envoyer, essuyer, fuir, croire, voir etc. überflüssig. Diese Wörter haben vocalischen Charakter; lautet nun eine Endung vocalisch an, so entsteht Hiatus, der entfernt werden muß. Dem i ist das Jota verwandt (bei fuir von fugere hat die Verwandtschaft zwischen g und Jota gewirkt), so hilft dieses und man schiebt das Jota zwischen Charakter nud Endung ein, also: je voi-s, aber: nous voyons (voi-I-ons), j'envoi-e, aber vous envoyez, je croi-rai, aber croyant etc. Auch bei der Wortbildung bedient man sich dieses I oft, so von voie, Weg (lateinisch via) hat man ein Verbum der ersten Conjugation bilden wollen. Envoi-er gäbe Hiatus, also envoi-J-er, geschrieben envoyer.

Man muß aber nicht glauben, als sei die vulgäre Grammatik nur über Einzelheiten, wie die von ihr sogenannten Unregelmäßigkeiten, so unwissend; dem Regelmäßigen ergeht es bei vielen Gelegenheiten nicht besser. So werden die Schüler, nachdem sie nous aimons, nous vendons bilden können, noch mit einer sogenannten Conjugation auf issons gequält und — getäuscht*). Das Wahre ist, daß die Verba der sogenannten II. Conjugation, der lateinischen IV. entsprechend und i zum Charakter habend (puni-o, puni-re; je puni-s, puni-r), conjugiren

*) Fast unbegreiflich ist, daß sogar Diez hier das Richtige nicht gesehen hat. — In den lateinischen Schulgrammatiken sieht es bei den sogenannten vier Conjugationen bis auf die neueste Zeit nicht viel besser aus.

Digitized by Google

wie andre honette Verben auch: einige wenige werfen vor vocaliſch anlautenden Verben den Charakter i ab *) (sorti-r, nous sort-ons): die meiſten, und zwar alle von franzöſiſcher Bildung (z. B. von rouge, rougi-r, von pauvre, appauvri-r), ſchieben zwiſchen das Charakter-I und die vocaliſch anlautende Endung ss ein, und damit iſt der Hiatus vermieden und die zweite Conjugation geht regelmäßig wie die vierte. Alſo fini-r, je fini-rai, je fini-s, nous finî-mes; aber nous fini-SS-ons, je fini-SS-ais, fini-SS-ant. Das merken ſich zehnjährige Schüler in einer halben Stunde, die Talentvollen in zehn Minuten. Vierzehnjährige Schüler fragen auch vielleicht, warum bei dieſen Verben der Hiatus nicht durch t, wie bei a-t-il, nicht durch Jota, wie bei nous croi-J-ons (croyons), nicht durch weiches s, wie bei der Familie struere: construi-S-ons, ſondern durch Doppel-S vermieden wird. Die erfahren denn, daß in der lingua romana rustica die Inchoativformen überhand genommen haben (palescere ſtatt palere), daher das ss.

Verlaſſen wir die Verben und nehmen auch bei den Partikeln ein Beiſpiel: daß man, um die adverbiale Form von bon zu machen, bonne nehmen und bonnement machen muß, weiß und lehrt die Grammaire. Aber das Warum weiß ſie nicht, und weil ſie faſt in keinem Stücke das Warum weiß, ſo hat der gewöhnliche Sprachunterricht (auch der claſſiſche bei ſehr vielen Gymnaſiallehrern) faſt gar keinen Nutzen für Verſtandesbildung, während er den allergrößten haben könnte und haben ſollte. Der Grund iſt derſelbe, warum wir aus glücklich glücklicherweiſe bilden; wie Weiſe im Deutſchen ein Femininum iſt, ſo iſt mens, wovon ment (ital. mente) der Ablativ iſt, ein lateiniſches Femininum, und natürlich muß ein Adjectiv mit ſeinem Subſtantiv im Genus congruiren. Daß man nun trotzdem jo-

*) Im Sing. des Präſ. geſchieht es, um einen Unterſchied von dem Präteritum hiſtoricum (Aoriſt) zu gewinnen.

Digitized by Google

liment schreibt, statt joliement, hat wieder einfach seinen Grund darin, daß man hier das weibliche e doch nicht hören würde. Und darum erspart man sich die Mühe, es zu schreiben.

Was von der Laut- und Formenlehre, das gilt in nicht viel geringerem Grade von der Syntax, wenn man den dürftigen Polizeireglements, welche die Grammaire über den französischen Satzbau gibt, den Namen einer Satzlehre geben darf. Und wenn nur der Inhalt dieses Regeln-Chaos, wenn er auch nicht im höheren Sinne wahr ist, wenigstens im gemeinen Sinne durchgängig richtig wäre! Aber auch das ist nicht einmal der Fall, und wenn — um nur dies Eine Beispiel anzuführen — die Grammaire orakelt, was von den meisten deutschen Schreibern französischer Grammatiken nachgelallt wird: Le Gérondif se rapporte toujours au sujet de la phrase et jamais au régime, so zeigt mein französisches Sprachbuch (alte Aufl. S. 272 — 274, neue Aufl. S. 300 — 304) durch zahlreiche Belege aus den besten Schriftstellern, daß die lebendige Sprache nicht die von der Grammaire gelehrte Sprache ist. Richtige Regeln können die grammairiens und ihre deutschen Ausschreiber über diesen Punkt (und so über tausend andre) nicht geben, weil ihnen das in der Sprache wirkende Gesetz verborgen ist, das nur dem historischen und comparativen und dabei wo möglich philosophischen Grammatiker sich erschließt. Die bloße Betrachtung der heutigen Sprache gelangt nicht einmal zur Einsicht in das Wesen des sogenannten Gérondifs, wie denn sogar classische Philologen, die ohne hinlängliche Studien französische Grammatiken geschrieben haben, über dieses Wesen gerade so unwissend sind, wie die französischen grammairiens selbst, und gleich ihnen Participe und Gérondif confundiren. Die Sache selbst ist höchst einfach und verhält sich folgendermaßen: Die lateinische Sprache muß ihr Particip nicht nur adnominal, sondern auch adverbial gebrauchen, z. B. Hipparchus in pugna cecidit, arma contra patriam *ferens*, er fiel, unter welchen Umständen? indem er ... die althochdeutsche Sprache dagegen hat neben dem adnominalen

Digitized by Google

Particip ein adverbiales (etwa wie neben tutus, tuto und tute), das auf o endigt, z. B. Du weisst, *mir suigentemo* *), waz ih leid; — *Demo getanemo* **), frewen wir unsih; — *Din Zorn furhtendo* ***), habo ih geweinot, und uns jetzt verloren ist, indem sowohl dem adnominalen wie dem adverbialen Particip die Flexionsendungen abgefallen sind; die Germanen nun haben das adverbiale Particip als vom adnominalen unterschiedene Form in die französische Sprache eingeführt, und zwar so, daß sie das lateinische Gerundium (amando) dazu verwendeten. So erhielt die französische Sprache gleich der althochdeutschen zwei Formen: das adnominale Particip (vom lateinischen Participium abgeleitet), das adverbiale Particip oder Gérondif, vom lateinischen Gerundium stammend. Jahrhunderte hat (gerade wie im Deutschen) die französische Sprache den Unterschied, wenn auch nicht durch die Aussprache, so doch durch die Orthographie bezeichnet: chantan*s*, florissan*s* war Particip (Subject nämlich; als Object, von cantantem, hatte es t), (en) chantan*t* (provençalisch bloß [en] cantan, floren) war Gerundium. Der Einfluß des Lateinischen bewirkte dann, daß die französische Sprache in verkürzten Nebensätzen das Particip nicht auf das Verb bezog, sondern auf das Nomen und es demgemäß flectirte, z. B. in der Uebersetzung des Buches der Könige: Les meschines vindrent encuntre le rei Saül, charolan*tes* et juan*tes*, et chantan*tes* que Saül out occis mil et David dix milie. Dieser lateinische Gebrauch dauerte bis ins siebzehnte Jahrhundert, wo Zweifel darüber entstanden, ob man das Particip flectiren solle oder nicht. Die richtige Antwort wäre gewesen: Ja und nein. Aber die Akademie zerhieb den Knoten, und der 3. Juni 1679 war der große Tag, wo sie, die binden und lösen kann, ihren Mund aufthat: La règle est faite, on ne déclinera plus les partici-

*) Me tacente.
**) Quo facto.
***) Timens.

Digitized by Google

pes actifs. So fiel dann das adnominale Particip im Activ (cantans, chantant) mit dem adverbialen Particip oder Gérondif ([in] cantando, [en] chantant) zusammen*), und die Grammaire, welche die ältere Sprache nicht kennt, überhaupt keine Geschichte weiß, bekam jetzt das unauflösliche Problem zu lösen, für zwei wesentlich verschiedene Dinge, die sich nur äußerlich gleichen, gemeinsame Regeln zu finden, oder vielmehr zu erfinden. Bei dieser tantalischen Arbeit hat sie nun bis auf einen gewissen Grad sogar die Sprache selbst verwirrt, die indeß im Wesentlichen vernünftig geblieben ist; die Theorie der grammairiens aber mußte in dem Capitel von den Participien den Gipfel des Verworrenen erreichen, wie denn auch les mystères des participes seitdem sprüchwörtlich geworden und die Schüler der obersten Classen französischer Colléges, trotz der von französischen Schulmännern geschriebenen fünfzig oder sechszig traités des participes, sehr häufig beim Schreiben ihrer Muttersprache mit den Participien in Verlegenheit sind. Die Schüler des philologischen Lehrers kennen diese Verlegenheit nicht, weil sie das Wie und Warum erfahren. (Vgl. Mein Franz. Sprachbuch, Neue Aufl. S. 293 — 304.)

Es muß auch dem wenig Kundigen in die Augen fallen, daß ein solcher Unterricht auf historischen Grundlagen, weil er wahr ist, auch leichter zu fassen und für die Praxis fruchtbarer sein muß, als die Theorie der grammairiens, die sich fast überall als unwahr und immer ungenügend und unzulänglich zeigt. Auch bedarf es keines Beweises, daß die Kenntniß der hergebrachten Grammaire bei den Lehrern nicht ausreicht, daß diese, wenn sie das Rechte lehren sollen, dasselbe erst gelernt haben müssen. Wer dann Gelegenheit hat, einen rechten Unterricht im Französischen (oder in jeder andern Sprache) kennen zu lernen und das lebhafte Interesse zu bemerken, das

*) Im Deutschen ist es nicht nur dem Activum, sondern auch dem Passivum so ergangen.

Digitized by Google

derſelbe bei den meiſten Schülern zu erwecken und zu erhalten vermag, der wird auch nicht einwenden, ein ſolcher Unterricht ſei zu wiſſenſchaftlich, zu gelehrt für die Schule. Wir haben uns oben ſelbſt gegen die Schulmeiſter-Manie der ſ. g. „Wiſſenſchaftlichkeit“ erklärt, und bemerken hier wieder, daß der Lehrer des Franzöſiſchen, Engliſchen, Lateiniſchen (beim Griechiſchen und Deutſchen iſt's anders) gar nicht hiſtoriſche Grammatik, d. h. Grammatik der verſchiedenen Epochen einer Sprache, lehren ſoll, ſondern nur die Grammatik der heutigen Sprache, dieſe aber ſo, daß er ſie erſtens nicht antihiſtoriſch, nämlich falſch lehrt, und daß er zweitens jedesmal die ältere Sprache zu Hülfe nimmt, wenn eine Erſcheinung der heutigen Sprache nur aus der älteren Sprache zu erklären iſt. Geht man weiter, ſo hört der Schulunterricht auf, ein ſchulmäßiger zu ſein, er wird ein wiſſenſchaftlicher, ein akademiſcher, was nicht ſein ſoll, und eben ſo verwerflich iſt, als der materiell unrichtige Unterricht, der jetzt in den meiſten Schulen graſſirt.

Dieſelbe Einſchränkung gilt von unſerer Forderung, daß der grammatiſche Unterricht zweitens *comparativ* ſein ſoll. Vergleichende Grammatik, wie *Grimm*, *Bopp*, *Benfey*, *Pott*, *W. v. Humboldt*, *Raynouard*, *Diez* u. ſ. w. ſie üben, vergleichende Grammatik *als Doctrin*, gehört nicht in die Schule, ſondern auf philologiſche Seminare und in die Akademien der Wiſſenſchaften; aber der hergebrachte Sprachunterricht vergleicht gar nicht, oder doch faſt gar nicht, und das iſt ein großer Fehler. Das unwillkürliche Vergleichen, das der Schüler nothgedrungen zwiſchen ſeiner Mutterſprache und der fremden anſtellt, genügt nicht; der Lehrer muß zum Vergleichen anleiten, er muß im Gymnaſium das Lateiniſche mit dem Griechiſchen, beide mit dem Deutſchen, ſowie mit den beiden andern neueren Sprachen, er muß auf der h. Bürgerſchule die neueren Sprachen unter ſich vergleichen; die Schule thut wenig, wenn ſie den Schülern Kenntniſſe aus verſchiedenen Fächern in den Kopf bringt; dieſe Kenntniſſe müſſen zuſammengebracht werden,

Digitized by Google

damit das Eine Licht vom Andern empfängt, und vor Allem, damit sie sich gegenseitig befruchten, damit sie Junge hecken.

Ich will keine Beispiele solchen Vergleichens beifügen. Sowohl mein französisches wie mein deutsches Sprachbuch zeigen an vielen Orten, wie man schon in den unteren und mittleren Classen mit Vortheil Vergleichungen anstellt. Wird der Gymnasiast bei: Allez *de* ce côté là, nicht an das Griechische (*ἀπιέναι ἐπὶ Ἰωνίας*), bei dem Französischen pour c. Inf., wenn es weil heißt, nicht an *διὰ τὸ* c. Inf. erinnert u. s. w., so ist es eben ein Elend. Natürlich dürfen die Behörden, wenn unsre Forderung richtig ist, nicht mehr in infinitum Lehrer der alten Sprachen anstellen, denen das Französische und das Englische unbekannt ist*); eben so wird man keine Lehrer der neueren Sprachen mehr gebrauchen können, die ohne classische Bildung sind.

Nicht weniger wird die dritte Erforderniß eines guten grammatischen Unterrichts, daß er philosophisch, oder, um genauer zu reden, logisch sei, bei den grammairiens und denen, welche ihnen folgen, vermißt. Wir müssen es uns versagen, die unglaubliche logische Rohheit in fast allen Grammatiken neuerer fremden Sprachen**) hier an Beispielen zu zeigen, da die Erläuterung auch nur Eines Punktes eine Abhandlung fordert und wir diejenigen, welche sich für die Sache interessiren, auf eine solche Abhandlung („Die grammatischen Kategorien." Pädagogische Revue, Bd. III. S. 321 — 371) verweisen

*) Philologisch braucht es nur den Lehrern dieser Sprachen bekannt zu sein.

**) Auch in den meisten lateinischen und griechischen Grammatiken fehlt es an allen Enden und Ecken, doch zeigt sich von Buch zu Buch ein Fortschritt. Für die Erkenntniß der Logik der deutschen Sprache haben besonders Schmitthenner, Herling und Becker mit großem Erfolge gewirkt; nur ist zu bedauern, daß ihre Arbeiten von vielen neueren deutschen Schulgrammatikern nur zu Grunde gelegt und benutzt, nicht aber, wie es sein sollte, und wie es z. B. des Schreibers Bestreben ist, weiter gebildet werden.

Digitized by Google

können. Das zweitausend Jahre alte aristarchische grammatische System, wie es der Grammaire, die nur hier und da verschlimmbessert hat, heut zu Tage zu Grunde liegt, verhält sich zu dem genetischen, wie es allmälig durch die Arbeiten der neueren Philologie aufgebaut wird, wie ein alphabetisches Wörterbuch einer Wissenschaft zu einer organischen Darstellung derselben. Es ist eine verkehrte Welt, die man nur mit großer Anstrengung factisch, gedächtnißmäßig, nicht aber mit dem Verstande auffassen, die man nicht geistig durchdringen kann. So lange die Schulgrammatiken nicht mehr Organisation, Logik und Methode zeigen, als sie bisher meist gethan, ist das Reden von formaler (philosophischer, logischer) Bildung, die beim grammatischen Studium erworben werden soll, nur ein Gerede, mit dem man sich und Andere schmählich täuscht*). Daß es auch mit dieser unsrer Forderung nicht darauf abgesehen ist, die Sprachphilosophie in die Schule zu bringen, versteht sich von selbst; wo es geschieht, ist es ein Mißgriff —; sie besagt nur dies, daß die Lehrer erstens selbst mit der Sprachphilosophie, z. B. um nur Eins zu nennen, mit Wilhelm von Humboldt's Werke über den menschlichen Sprachbau, bekannt sein sollen, damit sie zweitens das Positive der Grammatik, was sie den Schülern zu geben haben, in einer Gestalt und Ordnung geben, daß der Sprachphilosoph das Mitgetheilte nicht falsch nennen muß und der Schüler sein logisches Gewissen daran bilden kann. Jedenfalls indeß schadet ein geringes Zuviel von logischer Schärfe und Durcharbeitung des Stoffes — was Manche an meinen beiden Sprachbüchern getadelt haben — dem Unterrichte weniger als Mangel an Logik, oder Unlogik.

---

*) Damit soll aber keineswegs zugegeben sein, daß man also besser thun würde, die so nöthige formale Bildung, wenn der grammatische Unterricht einmal schlecht sei, an der Mathematik gewinnen zu lassen. Denn erstens bildet die Mathematik den Verstand nur nach Einer Seite hin, und zweitens ist die Praxis des mathematischen Unterrichts in den meisten Schulen nicht besser, eher schlechter, als die Praxis des grammatischen Unterrichts.

Digitized by Google

Wir verlassen die Grammatik und kommen zur Onomatik. Ich habe den Namen nach der Analogie von Grammatik gebildet, und begreife etwas mehr darunter, als man sonst unter Lexikologie versteht. Die Grammatik ist der allgemeine Theil der Sprachwissenschaft, sie hat es mit Allgemeinheiten, mit Gattungen und Arten von Erscheinungen zu thun, mit der Form der Sprache; die Onomatik ist der specielle Theil der Sprachwissenschaft, sie gibt den Stoff der Sprache, die Wort-Individuen: sie ist die Wissenschaft vom Worte als dem inhaltsvollen. Sie ist das Gebäude, dessen rohe Materialien in etymologischen und alphabetischen Wörterbüchern, in Sammlungen von Phrasen, Sprüchwörtern, Tropen, Synonymen liegen. Bis jetzt ist diese Wissenschaft noch für keine Sprache anders als in rohen Anfängen vorhanden: erst muß man Material herbeischaffen und dasselbe zurichten, ehe man bauen kann. Für die Schule hat die Idee der onomatischen Wissenschaft (die als solche freilich ebensowenig wie die Grammatik als Wissenschaft in die Schule gehört) eine bisher leider von den meisten Lehrern, auch der classischen Sprachen*) und der deutschen Sprache, ganz verkannte Wichtigkeit, weil einerseits für Sprach- und Geistesbildung beim onomatischen Studium mehr gewonnen wird, als beim Studium der von mir gewiß nicht herabgesetzten Grammatik, und weil andrerseits weder Lehrer noch Lernende das zu wissen scheinen. Was näher die Lehrer der neueren fremden Sprachen betrifft, so haben die meisten nicht nur keine wissenschaftliche Kenntniß des Wortschatzes jener Sprachen, sie haben auch keine Ahnung davon, daß es eine solche Kenntniß gibt und daß die Art und Weise, wie sie die Vocabeln kennen, allenfalls für den bloßen Gewerbsmann, der nur parliren und correspondiren will, nicht aber für einen gelehrt gebildeten Mann,

*) Ich muß den vortrefflichen Arxt ganz besonders ausnehmen. Man lese in seiner bemerkenswerthen, obgleich einseitigen, Schrift „Gymnasium und Realschule“ die köstlichen Sachen, von S. 35 – 60.

Digitized by Google

und am wenigsten für einen Lehrer von Sprachen, genügt. Es kann allerdings nicht von jedem Lehrer gefordert werden, daß er eine systematische Wissenschaft seines Faches habe, wenn dasselbe noch nicht zum System entwickelt und aus gangbaren Büchern zu studiren ist; das aber könnte man verlangen, daß er einen guten Theil der Materialien zu dieser Wissenschaft in sich besäße. Die wissenschaftliche Onomatik einer Sprache (wie ich sie mir denke) würde aber enthalten: erstens die Genealogie, also das Verzeichniß der Wurzeln*), Stämme, so wie der Ableitungen und Zusammensetzungen, mit der Urbedeutung jedes Wortes; — zweitens die Tropologie, also die Darlegung, wie die Urbedeutung durch den Witz der Sprache sich zu einer Mehrheit von Bedeutungen entwickelt, gewissermaßen die Lebensgeschichte jedes Wortes, wo dann auch die Phrasen und Sprüchwörter anzubringen; — drittens die Synonymologie, also die Darlegung, wie die Sprache scharfsinnig das Bedürfniß des verfeinerten Geistes befriedigt, leise Nüancen und Schattirungen der Vorstellungen durch eine Mehrheit von Wörtern sinnig zu unterscheiden. Wir werden unten davon zu reden haben, welch herrliches Mittel der formellen Geistesbildung und welch eine überreiche Quelle historischer Bildung ein richtig getriebenes Studium der Onomatik einiger Sprachen ist, wo sich dann auch zeigen wird, daß und warum der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht weniger Bildungselemente enthält als der Sprach- und Litteraturunterricht; die bloße Angabe des Gegenstandes der Onomatik kann auch dem nicht besonders Kundigen die viel verbreitete, schiefe Ansicht benehmen, als sei das Sprachstudium leer und arm, verglichen mit dem sogenannten Sachstudium, wie z. B. Naturgeschichte und Physik, Chemie, Geschichte, Geographie u. s. w. Sogar die Sprach*formen*, mit denen sich die Grammatik beschäftigt, sind sehr inhaltsvolle

*) Tochtersprachen, wie die romanischen, haben natürlich ihre Wurzeln in der Mutter, die romanischen im Lateinischen, Deutschen und Celtischen.

Digitized by Google

Sachen; noch viel mehr gilt dies von den Gegenständen der Onomatik.

Bei dem, was wir oben über die Grammatik bemerkt, haben wir der Lehrmethode nicht erwähnt; hier aber müssen wir, bevor wir einen Blick auf die Sache werfen, einen Augenblick bei der Lehrmethode verweilen, und zwar bei der Methode, die man beim Vocabelnlernen theils wirklich anwendet, theils anwenden sollte. Eine kurze Erörterung eines so trivialen Gegenstandes ist ganz geeignet, zu zeigen, wie sehr im Sprachunterrichte (in Betreff des Vocabelnlernens auch im classischen) die herrschende Praxis noch zurück ist, wie furchtbar gestümpert wird. Daß es für das Vocabelnlernen eine durch die Natur der Sache geforderte Methode gibt, scheinen sehr viele Lehrer gar nicht zu wissen.

Zuerst fehlt die herrschende Praxis darin, daß sie für das Vocabelnlernen keine leitenden Gesichtspunkte hat. Wir können die grammatische Anordnung, in welcher die gewöhnlichen Bücher die Sprachformen lehren, wenigstens für den Elementarcurs nicht angemessen finden, stimmen aber darin mit den Grammatisten überein, daß beim Erlernen der Sprachformen eine feste Anordnung des Stoffes befolgt werden muß*), weßhalb wir die hamilton-jacotot'sche Methode von je her für die Abwesenheit aller Methode, die hamilton'sche Analyse für eine in Unordnung gerathene Grammatik erklärt haben. Unbegreiflich ist es nun, daß die Grammatisten nicht einsehen, wie sie beim Vocabelnlernen ganz und gar Hamiltonianer, ganz und gar system- und principlos sind. In sämmtlichen Elementarbüchern alter und neuer Sprachen sind die Beispielsätze nur nach grammatischen, nicht auch zugleich nach onomatischen Rücksichten geordnet. So kommt es alle Tage vor, daß der Schüler vita eher kennen lernt als vivo; violentus eher als vir, vis und

*) Während die hergebrachte juxtaponirend ist, strebt die von mir im franz. Sprachbuche versuchte darnach, eine genetische zu sein.

Digitized by Google

vigeo; victoria, victima, victor, provincia eher als vinco; prudens eher als provideo und video; courage eher als coeur; engager eher als gager und gage. Der philologisch gebildete Lehrer, wenn er zugleich eine auf richtige Psychologie gegründete Kenntniß der Didaktik hat, fängt dagegen überall mit dem Anfang an, d. h. er läßt das Stammwort einer Familie zuerst auftreten und bringt es dem Schüler bei. Lernt derselbe, daß vir der Starke (wir sagen: Mann) heißt, vis die Stärke, Gewalt, so ergibt sich virtus als Mannhaftigkeit, Tüchtigkeit, Tugend, Tapferkeit u. s. w., violare, Gewalt anwenden, verletzen, violentus, gewaltthätig, heftig, vigere kräftig sein, und das Uebrige, wenn es gelegentlich auftritt, dem Schüler von selbst. Hat man coeur, Herz, gelernt, so wird courage, Herzhaftigkeit, Muth, verstanden; weiß man, daß gage Pfand bedeutet, so findet sich gager als Ein Pfand setzen, folglich Wetten, leicht, und eben so engager, Verpfänden. Läßt man, wie das bei dermaligem Lernen unzähligemal vorkommt, ein abgeleitetes Wort vorkommen, ehe dem Schüler das Stammwort bekannt ist, so stellt man den Thurm auf die Spitze. Der genannte Fehler steht aber bei diesem Verfahren nicht allein. Nicht nur lernt der Schüler häufig Ableitungen eher kennen als ihre Stämme; es kommt eben so häufig, und zu nicht geringerem Verderben, vor, daß das Wort, wo es dem Schüler zuerst entgegentritt, in seiner zweiten, dritten, sechsten, durchaus abgeleiteten, metaphorischen Bedeutung steht; ja die meisten Lehrer, und sogar die Lexikographen, wissen so wenig von wissenschaftlicher Onomatik, daß sie nicht selten eine ganz entlegene metaphorische Bedeutung eines Wortes für die eigentliche und ursprüngliche halten — was den lateinischen und griechischen Sprachmeistern (denn es sind bei weitem nicht Alle Philologen, die sich so nennen) ebenfalls nur zu oft begegnet*). Findet man z. B. im Wörterbuch

*) Beispiele bei Arf, l. c., S. 46.

Digitized by Google

der Akademie, daß cueillir zunächst Pflücken, Brechen bedeutet („détacher des fruits, des fleurs, des légumes de leurs branches ou de leurs tiges"), so ist die Erkenntniß der Bedeutung von vorn herein getrübt: cueillir (colligere) heißt Zusammenlesen, Sammeln, woraus sich dann accueillir, accueil, recueillir, recueil erklärt: das Zusammenlesen solcher Dinge, die fest gewachsen sind, setzt natürlich das Pflücken derselben voraus, und so ist Pflücken nur eine einseitige Bedeutung des Wortes cueillir. Für den Schulunterricht sollte es Regel sein, kein abgeleitetes Wort auftreten zu lassen, bis das Stammwort da gewesen; kein Stamm- oder abgeleitetes Wort in einer metaphorischen Bedeutung zu bringen, bis das Wort in seiner ursprünglichen Bedeutung vorgekommen und dieselbe von dem Schüler anschaulich erkannt ist.

Dieser erste Fehler ist eine Folge des zweiten, welcher darin besteht, daß die meisten Lehrer selbst, wie es scheint, die Wörter nur für willkürliche Zeichen halten, bei welcher Ansicht das Uebersetzen zu einem Geschäfte wird, das ganz so geistlos ist wie das Geldwechseln. Hier ist ein deutscher Gulden — hier ist dafür ein Zweifrankenstück und zwei Sous. Aber schon Leibnitz hat gesagt: „daß die Wort nicht eben so willkürlich oder von ohngefehr herfürkommen, als einige vermeynen, wie dann nichts ohngefehr in der Welt, als nach unsrer Unwissenheit, wenn uns die Ursachen verborgen," und heutzutage sollte jeder Lehrer, und durch sie jeder Gebildete wissen, wie es sich mit den Wörtern verhält. Die Sache ist aber, kurz ausgedrückt, diese. Alle Gegenstände der sinnlichen und der intelligibeln Welt erscheinen als eine Vielheit von Merkmalen, sie bieten dem Menschen mehr als Eine Seite dar, nach welcher sie aufgefaßt und somit benannt werden können. Der Name sagt, wie ich die Sache nehme. Natürlich muß jeder Name einseitig sein, er kann nicht alle Merkmale des zu Nennenden enthalten (sonst würde er zur ausführlichen Beschreibung): man mußte Ein charakteristisches Merkmal auswählen. Sagt der Deutsche:

Digitized by Google

Frau, Krähe, Geier, Wolf, Haupt, Bogen u. ſ. w., ſo ſagt er: die Herrin, der krähende (Vogel), der gierige (Vogel), der Räuber, das Gehobene, das Gebogene u. ſ. w. Wenn aber Eine Nation an einem Seienden dieſes Merkmal vorzugsweiſe in's Auge gefaßt und es davon benannt hat, ſo kann einer andern Nation eine andre Seite der Sache das Auffallende geweſen und als das Charakteriſtiſche erſchienen ſein, und dann congruiren die Sprachen nicht, die Vocabeln beider Sprachen entſprechen ſich nicht: ſie bezeichnen wohl Daſſelbe, bedeuten aber nicht Daſſelbe *). So ſagt die deutſche Sprache:

---

*) W. v. Humboldt, Sprachbau, S. 197: „Das Wort theilt nicht, wie eine Subſtanz, etwas ſchon Hervorgebrachtes mit, enthält auch nicht einen ſchon geſchloſſenen Begriff, ſondern regt bloß an, dieſen mit ſelbſtändiger Kraft, nur auf beſtimmte Weiſe zu bilden. Die Menſchen verſtehen einander nicht dadurch, daß ſie ſich Zeichen oder Dinge wirklich hingeben, auch nicht dadurch, daß ſie ſich gegenſeitig beſtimmen, genau und vollſtändig denſelben Begriff hervorzubringen, ſondern dadurch, daß ſie gegenſeitig in einander daſſelbe Glied der Kette ihrer ſinnlichen Vorſtellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieſelbe Taſte ihres geiſtigen Inſtruments anſchlagen, worauf alsdann in Jedem entſprechende, nicht aber dieſelben Begriffe hervorſpringen. Nur in dieſen Schranken und mit dieſen Divergenzen kommen ſie auf daſſelbe Wort zuſammen. Bei der Nennung des gewöhnlichſten Gegenſtandes, z. B. eines Pferdes, meinen ſie Alle daſſelbe Thier, Jeder aber ſchiebt dem Worte eine andere Vorſtellung, ſinnlicher oder rationeller, lebendiger oder näher dem todten Zeichen u. ſ. f., unter. Daher entſteht in der Periode der Sprachbildung in einigen Sprachen die Menge der Ausdrücke für denſelben Gegenſtand. Es ſind eben ſo viele Eigenſchaften, unter welchen er gedacht worden iſt, und deren Ausdruck man an ſeine Stelle geſetzt hat .... S. 205: Wenn in der Seele wahrhaft das Gefühl erwacht, daß die Sprache nicht bloß ein Austauſchungsmittel zu gegenſeitigem Verſtändniß, ſondern eine wahre Welt iſt, welche der Geiſt zwiſchen ſich und die Gegenſtände durch die innere Arbeit ſeiner Kraft ſetzen muß, ſo iſt ſie auf dem wahren Wege, immer mehr in ihr zu finden und in ſie zu legen .... S. 222: Man kann geradezu behaupten, daß die Wörter mehrerer Sprachen, wenn ſie auch im Ganzen gleiche Begriffe bezeichnen, doch niemals wahre Synonyme ſind. Eine Definition kann ſie, genau und ſtreng genommen, nicht umſchließen, und oft läßt ſich nur gleichſam die Stelle andeuten, die ſie in dem Gebiete einnehmen, zu dem ſie gehören. Auf welche Weiſe dies ſogar bei Bezeichnungen kör-

Digitized by Google

Schlange, Floh; sie hat an diesen Dingen das Schlingen (und das Schlanke) und das Fliehen bemerkt und bezeichnet, während dem Römer die Schlange das kriechende (Thier), serpens, ist, der Däne den Floh loppe, Läufer, und der Grieche ihn noch besser φύλλος, Springer, nennt. Wir sagen Getraide (ahd. gitrakidi); in diesem Namen ist ausgedrückt, daß der Gegenstand (von der Erde) getragen worden ist; der Römer sagt frumentum, mit Frucht (fruges, fructus), In den Genuß kommen, (fruor) zusammenhängend.. Wir sagen König; dieses Wort bedeutet ursprünglich das Stammhaupt; das römische rex, von rego, mit unserem deutschen Richten und Recht verwandt, ist der Richtende, Lenkende, Regierende. Unser Tugend hängt mit Tüchtig, Taugen zusammen, während das lat. virtus, von vir, die Mannhaftigkeit bedeutet. Das lat. iter, von ire, Gehen, also Gang, heißt franz. voyage, ital. viaggio; das lat. mittere ist franz. envoyer, ital. inviare; das lat. aeger und aegrotus ist franz. malade, ital. malato; unser Thaler heißt franz. écu, ital. scudo. Was aber bedeuten diese Wörter? Das lat. via, Weg, in der lingua romana rustica veha, wie es denn von veho stammt, wird franz. voie, und so ist voyager, Auf den Straßen sein, also Reisen, envoyer, Einen auf den Weg bringen, Schicken; damit hängt zusammen voiture, ital. vettura, voiturier, ital. vetturino. So ist malade male aptus, so wie

---

perlicher Gegenstände der Fall ist, habe ich schon erwähnt. Das wahre Gebiet verschiedener Wortgeltung aber ist die Bezeichnung geistiger Begriffe. Hier drückt selten ein Wort, ohne sehr sichtbare Unterschiede, den gleichen mit dem Worte einer andern Sprache aus. Wo wir, wie bei den Sprachen roher und ungebildeter Völker, von den feineren Nuancen der Wörter keinen Begriff haben, scheint uns wohl oft das Gegentheil Statt zu finden. Allein die auf andere, hochgebildete Sprachen gerichtete Aufmerksamkeit verwahrt vor solcher übereilten Ansicht; und es ließe sich eine fruchtbare Vergleichung solcher Ausdrücke derselben Gattung, eine Synonymik mehrerer Sprachen, wie sie von einzelnen Sprachen vorhanden sind, aufstellen. Bei Nationen von großer Geistesregsamkeit bleibt aber diese Geltung, wenn man sie bis in die feinsten Abstufungen verfolgt, gleichsam im beständigen Flusse."

Digitized by Google

wir sagen Schlecht zu wege. So hat Thaler den Namen von Joachimsthal, wo die ersten Thaler geprägt wurden; das lat. scutum, Schild, erhielt, weil man auf die Schilde die Wappen malte, zugleich die Bedeutung Wappen (l'écu de France), und weil die Münze das Wappen des Staates trägt, so wurde écu und scudo Name einer Münze. Im guten Sprachunterrichte nun erfährt der Schüler nicht nur, was die fremden Vocabeln bezeichnen, sondern zugleich, was sie bedeuten, und damit werden sie durchsichtig, man sieht dem Worte in die Seele, man sieht ihm auf den Grund, indem man den Grund der Benennung hat. Der Mangel dieser Einsicht ist nicht bloß ein theoretischer Mangel, er macht sich praktisch fühlbar beim Gebrauche der fremden Sprache. Der gewöhnliche Unterricht mit seinem anschauungslosen Vocabelnlernen muß zusehen, daß der Schüler Jahrelang die abscheulichsten Barbarismen macht; das hier empfohlene genetische Vocabelnlernen läßt die Barbarismen von vornherein nicht aufkommen. Wie man aber auf der elementarischen Stufe des Sprachunterrichts schon ein solches genetisches, anschauliches Vocabelnlernen üben soll, zeigen z. B. die in meinem Franz. Sprachbuche S. 104, 112 — 113, 116 — 117, 121 — 123, 129 — 131, 150 u. s. w. zusammengestellten Sätze. Denn in Sätzen muß man die Vocabel erst angetroffen, in ihrer Function muß man sie zuerst gesehen haben, ehe man sie verstehen und alsdann merken und auswendig lernen kann.

Dies führt uns auf den dritten Fehler des gewöhnlichen, anschauungslosen Vocabelnlernens. Man läßt den Schüler die Vocabeln entweder so lernen, daß er die bei der Lectüre vorkommenden Vocabeln memoriren muß (wovon oben geredet), oder man läßt fertige Verzeichnisse von Vocabeln auswendig lernen. Im letzteren Falle hat nun freilich der Schüler, falls das Verzeichniß gut gemacht ist, nicht zu befürchten, daß er irgend eine zweite oder dritte Bedeutung einer Vocabel für die erste oder einzige hält, engager z. B. für Auffordern oder Miethen, wäh-

Digitized by Google

rend es ursprünglich Verpfänden ist; aber der Verfasser des Vocabulars, der ja nicht, wie in einem ausführlichen Lexikon, alle Bedeutungen in organischer Entwickelung aufführen kann, gibt die sogenannte Hauptbedeutung, bei ponere etwa Legen, Setzen. Diese lernt der Schüler. Das geht eine Weile gut: ponere arborem, fundamenta templi, statuam, ob oculos etc. läßt sich mit diesen Wörtern richtig übertragen; nun kommt aber gelegentlich auch ein „pono me ad lectum“ heraus. Der rechte Unterricht sorgt dafür, daß die vieldeutigen Wörter dem Schüler in allen hauptsächlichen Bedeutungen und zwar in passenden Sätzen zur Anschauung kommen, also auch, weil einmal ponere genannt: ponere arma, curas, vitam, tirocinium (oder rudimentum), pecuniam apud aliquem, curam, operam in re, se in re contemplanda, in laude, in vitiis, in beneficiis, hoc ita esse etc. Auf diese Weise kommt der Schüler gleich in den ersten Wochen zur Einsicht, daß man streng genommen gar nicht übersetzen kann, weil selten, oder vielmehr fast nie für ein Wort der einen Sprache sich in der andern ein vollkommenes Aequivalent finden läßt; daß man folglich die fremden Wörter nicht erst in Wörter der Muttersprache übersetzen (also verfälschen), sondern sie unmittelbar verstehen, die Empfindung ihrer Eigentlichkeit, eine förmliche Beschreibung der im fremden Worte ruhenden Sache haben muß. Schon an den oben genannten Namen von sinnlichen Dingen zeigte sich, daß die Gleiches bezeichnenden Vocabeln sich nicht entsprechen; in noch ganz andrem Grade ist das bei Namen für abstracte Vorstellungen der Fall, weil jede Nation bei der Bildung ihrer abstracten Vorstellungen von eigenthümlichen Gesichtspunkten ausgeht. So z. B. entspricht das Griechische *μικροπολιτικός* recht gut unserem Kleinstädtisch, will man aber *μικροψυχία* mit Kleinmuth übersetzen, wie es die Lexika haben, so denkt sich der deutsche Leser bei dem Worte nur einen kleinen Theil von dem, was die Griechen in dem genannten Worte zusammenfassen; dagegen denkt er sich die Aengstlichkeit dazu, an welche die Griechen

Digitized by Google

bei ihrem Worte nicht denken. Indem nun selten der Abstractionscomplex der einen Nation bei einer andern Nation sein Aequivalent findet, vielmehr ein Wort dieser Sprache gleichsam ein Kreis ist, dem in einer andern Sprache Stücke von mehreren Kreisen entsprechen: so ist beim Studium der fremden Sprachen die Muttersprache nur beim ersten Anlauf als Vermittlerin zu benutzen. So wie der Umkreis der Bedeutungen eines fremden Wortes durchlaufen und in Sätzen angeschaut ist, läßt man die den Einzelbedeutungen entsprechenden Wörter der Muttersprache fallen, wie der Geometer die Hülfslinien nach geliefertem Beweise fallen läßt. Also: während bei der hergebrachten Unterrichtsweise nur eine kleine Anzahl von Schülern dahin kommt, in der fremden Sprache zu denken (wie man es nennt), und das auch erst nach sehr langer Zeit, wird bei dem genetischen Unterrichte der Schüler gleich von Anfang an in das fremde Element eingetaucht.

Die Methode, nach welcher man die Schüler in den Besitz des Wortschatzes der fremden Sprachen setzt, könnte nun freilich nicht so schlecht sein, wie sie es ist, wenn die Lehrer selbst eine wissenschaftliche Kenntniß des Wortschatzes hätten. Wo diese beim Lehrer vorhanden ist, da erhält der Schüler in den Worterklärungen des Lehrers mehr als Worte, er erhält höchst gehaltvolle Sachen. Wie sich von selbst versteht, gehört die Onomatik als Doctrin so wenig in die Schule, wie die Grammatik als Wissenschaft hineingehört; eigene Stunden für Onomatik wird man in den mittleren Classen in sehr geringer Zahl aussetzen: das Meiste wird bei der Interpretation, bei der Grammatik und bei der Correctur der schriftlichen Arbeiten gegeben. Kommt irgend ein Derivatum oder ein Compositum vor, so wird dasselbe auf den Stamm zurückgeführt und dabei muß denn die ganze Familie schnell aus dem Kopfe hergesagt werden, z. B. esprit, spirituel, spiritueux, spiritualité; aspirer, -ant, -ation; conspirer, -ation, -ateur; expirer; inspirer; respirer; soupirer; transpirer, wobei die Modificationen der

Digitized by Google

Vorstellung Hauch überschaut werden. Composita und Derivata erklären sich durch die Bedeutung des Stammes (écuyer, nicht zunächst Stallmeister, sondern Schildknappe, Schildknecht, von écu), die eigentlichen Erklärungen werden bei den Stämmen nöthig. Sind diese celtisch, z. B. arpent („Galli semijugerum *aripennem* vocant.“ *Columella.*), bec (*becco*, gallisch: Schnabel des Hahns), budget (von dem celtischen *bulga*, Lederbeutel, ward bougette gebildet; dies wurde englisch budget, und kehrte in dieser Form in seiner jetzigen Bedeutung nach Frankreich [und Deutschland] zurück), so gibt der Lehrer einfach die Bedeutung des celtischen Wortes an und damit Punctum; eben so mache ich es mit englischen Wörtern (z. B. beaupré, aus *bowsprit* verstümmelt), mit iberisch-spanischen (z. B. engourdi von *gurdus*, stupid: *Aul. Gellius* l. XII. cap. 17., *Quinctilianus* l. I. c. 5.), mit arabisch-spanischen (z. B. matador, matamore) und lateinisch-spanischen, mit italiänischen (z. B. cadre von *quadro*, ébauche von *abozzo*, canon von *canone*, großes Rohr), mit in späteren Zeiten, durch die Gelehrten, dem Griechischen entlehnten Wörtern, z. B. philanthropie. Das eigentliche und eindringliche Erklären findet bloß bei den Wörtern lateinischen Ursprungs statt, weil der französische Wortschatz der Hauptsache nach lateinisch ist; — in deutschen Gymnasien, namentlich in solchen, in welchen die Muttersprache historisch, also neben dem Neuhochdeutschen auch wenigstens Mittelhochdeutsch gelehrt wird, ist es dann in der Ordnung, daß auch die den germanischen Dialekten entlehnten Wörter erklärt, also z. B. berner, brêche, falaise; frissonner, glisser, écrevisse, meurtre etc. auf unser birnan, brocchôn (brechen), felisa (Fels), frieren, Mhd. vriese, glitschen, krepiz (Krebs), mordar u. s. w. zurückgeführt werden. — Hier nur ein paar Worte über die dem Lateinischen entstammten Wörter.

Natürlich reicht hier die Kenntniß des classischen, litterarischen, urbanen Lateins, die dem classischen Philologen zum Theil genügt, nicht aus; die französischen Wörter stammen

Digitized by Google

guten Theils aus dem nicht litterarischen jedoch urbanen Latein, dann aus der lingua romana rustica und der Soldatensprache, dann aus der infima latinitas, endlich aus dem ganz barbarischen Mittellatein. Bei classischen Wörtern ist dann (um einerseits den Schülern ihr lateinisches Bewußtsein nicht zu verwirren, andrerseits um sie davor zu hüten, französische Wörter in unrichtiger Bedeutung zu gebrauchen) sorgfältig auf den Wechsel der Bedeutung aufmerksam zu machen, es ist anzugeben, ob und inwiefern das Wort im Französischen die Bedeutung, welche es im Lateinischen hatte, geändert hat, wie z. B. mittere und mettre, infans und enfant, humilis und humble, seducere und séduire. Oft haben französische Wörter Begriffe zu bezeichnen, die dem lateinischen Stammworte fremd sind, so z. B. hat man habitus (habit) für vestis, totus (tout) für omnis, plus (plus) für magis genommen.

Damit dann die Schüler nicht nur passiv lernen, daß dieses französische Wort von jenem lateinischen stammt, sondern damit sie auch den Schlüssel der Analogie in ihren Besitz bekommen und daran die Fähigkeit, ohne jedesmal im einzelnen Falle das Lexikon befragen zu müssen, fast instinctmäßig aus einem gegebenen lateinischen Worte nach den organischen Gesetzen der Wortbildung das richtige französische Wort selbst zu bilden, hat der Lehrer ihnen überall das Gesetz des Lautwechsels aufzuzeigen, so nämlich, daß nicht von der Theorie ausgegangen und allenfalls ein langer Tractat über Etymologik dictirt, sondern so, daß bei einem instructiven Worte, wenn es vorkommt, das Gesetz aufgezeigt und dasselbe darauf an einer Reihe von ähnlichen Wörtern, die man die Schüler selbst in ihrem Kopfe zusammensuchen läßt, erläutert und bestätigt wird. Gymnasiasten, die nicht nach anderthalb bis zwei Jahren franz. Unterrichts aus *pastor* pâtre und pasteur, aus *productum* produit, aus *tractare* traiter, aus *caro* chair, aus *calidus* chaud, aus *manducare* manger etc. machen, die nicht fast jedem aus dem Lateinischen stammenden französischen Worte seinen Ursprung

Digitized by Google

anſehen, z. B. in la chaux, la chaussée etc. das lateiniſche calx, Kalk, in chausser (ses souliers, le cothurne), chausses *) etc. das lateiniſche calx, Ferſe wiedererkennen, die ſind ſchlecht unterrichtet.

Das in der Note gegebene Beiſpiel zeigt nun freilich, daß die Kenntniß des geſetzlichen Lautwechſels noch nicht hinreicht, um die Bedeutung jedes franzöſiſchen Wortes zu erkennen. Daß bei vielen Wörtern (z. B. mittere, mettre) ein Wechſel der Bedeutung eingetreten iſt, wurde ſchon oben geſagt. Es kommen eben manche andre Momente hinzu, ich möchte ſagen, Liſten und Schliche der Sprache, die man bei der Worterklärung den Schülern gelegentlich aufdecken und beibringen muß. Ich gebe einige dieſer Liſten an. Sehr oft iſt das franzöſiſche Wort von einem Diminutiv gebildet. Stellt man racine und *radix*, oiseau und *avis*, oreille und *auris*, ongle und *unguis* zuſammen, ſo erſcheint die franzöſiſche Sprache als toll; aber man nehme die Diminutiva radicina, avicellus (oiseau war früher oisel, wie château noch in Neufchâtel), auricula, unguiculus, und die Identität iſt offenbar. — Eben ſo oft ſtammen franz. Subſtantiven von lateiniſchen Adjectiven: hiver von *hiems*, jour von *dies* etc.: das geht nicht; aber es ſtammt hiver von *hibernus*, jour von *diurnus*, enfer von *infernum*, soir von *serus*. — Ganz ſo werden lateiniſche Sachbegriffe franz. zu Perſonbegriffen: témoin (altfranz. tesmoing) kommt nicht von testis, ſondern von testimonium. — Oft erhält ein Wort, das im Lateiniſchen eine weitere Bedeutung hat, im Franzöſiſchen eine engere Bedeutung, z. B. aus *necare* wird noyer, ertränken, alſo eine

*) Chaussé iſt Beſchuht (les cordonniers sont les plus mal chaussés), dann Angezogen; les chausses heißt Beinbekleidung, und zwar war lange Zeit hindurch das Beinkleid Hoſe und Strumpf zugleich; ſeitdem ein Schneider-Genie auf den Einfall gerieth, das Beinkleid in der Mitte entzwei zu ſchneiden und ſo die kurzen Beinkleider entſtanden, unterſchied man le haut des chausses und le bas des chausses, davon jetzt les bas die Strümpfe.

Digitized by Google

Species des gewaltsamen Tödtens, aus *pacare* wird payer, also eine Species des Befriedigens. — Eben so geschieht das Gegentheil: aus *parabola* wird parole und parler (altfranz. paroler; — die franz. Etymologen denken dabei an παραλαλειν!), aus *blasphemare* wird blâmer (blasmer) und le blâme, aus *gehenna* wird gêne und gêner, aus *collocare* wird coucher (altfranz. coulcher), aus *nativus* wird naïf (daneben natif), aus unserem Schiff, esquif, wird équiper, früher nur Ein Schiff ausrüsten, jetzt überhaupt Ausrüsten. — Sehr viele Wörter verdanken dem Nationalhasse ihre Bedeutung. Unser Herr ist franz. hère, Lump, Armer Teufel, unser Land bedeutet als *lande* eine unfruchtbare Haide, unser edles Roß bedeutet als rosse eine Schindmähre, unser Buch als bouquin eine Scharteke. Das spanische hablar und hablador (sprechen) hat sich im Französischen gefallen lassen müssen, als habler und hableur den Sinn von Ins Gelag hinein schwatzen, Schwätzer, anzunehmen; die Spanier sind den Franzosen nichts schuldig geblieben, und so nennen sie den Schwätzer parlador. — Dann sind viele französische Wörter Anspielungen auf die Bibel, z. B. ladre, aussätzig, von Lazare, Anspielungen auf Märchen, z. B. un coq-à-l'âne — man denke an Grimm's Bremer Stadtmusikanten —, Anspielungen auf die Litteratur, z. B. pateliner, un patelineur — vgl. meine franz. Chrestomathie I. S. 307 —, le renard (von dem Gedichte Reinhard der Fuchs; altfranz. sagte man volps), un harpagon, un tartuffe etc. Zuweilen lassen sich Wörter nur durch Kenntniß der Geschichte erklären. Oft ist ein jetziger Sachname, z. B. un liard, un quinquet, la guillotine, ursprünglich das Nomen proprium des Erfinders, oft verdankt ein Wort einem vereinzelten Vorfalle, einem Witze seine Entstehung, z. B. das rococo einem Schauspieler, der schlecht memorirt hatte und in der Angst seines Herzens, als er sagen sollte, wie eine alte Dame sei, und das Wort nicht kommen wollte, herausbrachte: elle est.... si *rococo*; in den meisten Fällen historischen Zuständen. Enchanter, von einem un-

Digitized by Google

classischen incantare, und charmer von carmen, erinnern an den Aberglauben, der dem Absingen gewisser Sprüche über Jemanden Zauberkräfte zuschrieb *). So ist das oben genannte payer, jetzt Bezahlen, von pacare, ursprünglich nur eine besondere Art des Bezahlens. Wer einen Menschen erschlagen hatte, war der Blutrache ausgesetzt, bis er das Wärgeld (vair, goth. Mann, daher auch Wärwolf) bezahlt, sich den Frieden wieder erkauft hatte. Die so befriedigte Familie des Getödteten war dann *pacata*, payée; jetzt ist das Wort allgemein **). So weisen die Ausdrücke: les frères de la Merci (die barmherzigen Brüder), être à la merci de quelqu'un (Jemanden Preis gegeben sein), crier, demander merci (um Gnade bitten), avoir merci de son ennemi (Barmherzigkeit haben), auf das lateinische *merces*, Lohn, hin, und sind mit merci, Dank, remercier, danken, mercier, Krämer u. s. w. verwandt. Dabei fragt es sich, wie man diese so verschiedenen Begriffe zusammenbringen soll. Ganz einfach, wenn man die Geschichte befragt. Zuerst wurde der Kriegsgefangene getödtet, dann zum Sclaven gemacht, später nahm man ein Lösegeld an: la merci. So lesen wir bei Gregor von Tours: habere mercedem de inimico. Nun ist die Sache klar: seitdem auch das Lösegeld abgekommen ist, heißt avoir merci de son ennemi nicht mehr: Ihn gegen Lösegeld entlassen, sondern Mitleid mit ihm haben. Das être à la merci de quelqu'un hieß also früher: Gefangen sein, so daß der Andere den Preis der Freilassung bestimmen konnte, jetzt heißt es In Jemandes Gewalt sein; in dem Ausdrucke Ihm Preis gegeben sein, haben wir noch die alte Anschauung, wenn auch das Wort zuerst pris war. Wer sich im Kriege

*) Daraus zeigt sich auch, daß nicht Erfreuen, Entzücken ꝛc., sondern Behexen, Bezaubern die erste Bedeutung ist.

**) Höchst wahrscheinlich kommt so auch quitte von *quietus*. Wer seine Schuld bezahlt hat, ist quitt (quietus), der Gläubiger läßt ihn fahren (quitter), gibt ihm quittance.

Digitized by Google

überwunden sah und sich nicht niederhauen lassen wollte, der schrie merci, d. h. er versprach Lösegeld und wurde Gefangener; jetzt heißt crier merci schlechtweg Um Gnade bitten, an Lohn denkt man nicht mehr. Die frères de la Merci waren gestiftet, um gefangene Christensclaven loszukaufen. Jetzt zeigt sich der Zusammenhang dieses merci, das die Académie gleich von vornherein als miséricorde erklärt, mit merces und was sonst davon abgeleitet ist. So kann man fragen, wie die Begriffe Heide, Edelmann, Artig: les gentils, gentil, gentilhomme zusammenkommen. Man muß nur wieder die Geschichte befragen. Die ersten Missionäre waren nicht vom Volke (la gent, le droit des gens), das sie bekehren wollten; indem sie sich nun als Fremde und zugleich Christen von demselben unterschieden, wurde das Zum-Volke-gehörig-sein, *gentilis*, zum Nicht-Christ-sein. (Ganz so unser Heide, denn heit ist ahd. Volk, Geschlecht, Stand, wie aus Adelheid, Menschheit, Kindheit zu ersehen.) Als dann die Franken Gallien eroberten, da wurde eben das Fränkische Trumpf, die siegende gens war die Nation par excellence, der Franke also war gentilhomme und natürlich fanden die Franken ihre Sitten artig und schön, daher gentil, gentille, gentillesse.

Es würde zu weit führen, dem bereits Gesagten noch weitere Beispiele hinzuzufügen; doch mögen einige hier stehen, um eine Anschauung von den nicht classischen lateinischen Quellen des Französischen zu geben. Aus dem familiaren Latein (das Augustus so sehr liebte, wie Sueton erzählt, und das man bei den Komikern studiren muß) kommt la bouche von *bucca* (statt des classischen os), enfreindre, nicht von frangere, sondern von *frendere* (Festus), grandir von *grandire* (Varro; — statt des classischen adolescere und augescere), nenni (statt non) von nenu (Lucret.), menaces, nicht von minas, sondern von *minatias* bei Plautus, bei dem sich auch batuere findet, wovon battre. — Aus der Bauern- und Soldatensprache — der lin-

Digitized by Google

gua romana rustica — kommen z. B. maison *) — der Soldat hatte keine domus, ſondern nur eine mansio —, épée (*spatha*, ital. spada, ſpaniſch espada), cheval (*caballus*), changer (*cambire*, ital. cambiare), charrue (*carruca*, kleiner Wagen), ital. aratro, char, chariot, ital. carro, charger, ital. caricare **) etc. Aus der infima latinitas ſtammen z. B. airain von *æramen* (ſtatt aes), éternel von *æternalis* (Tertull. ſtatt aeternus), bissac und besace von *bisaccium* (Petron.), chêne von *casnus* (ſtatt quercus), compte von *computus* (Firm. Matern.), dévier und dévoyer von *deviare* (Macrob.), douceur von *dulcor* (Tertull.), fontaine von *fontana* (ſtatt fons), pièce von *petium* (ſtatt fragmentum), troupeau von *tropellus* (ſtatt grex), woher auch trop, Zuviel, das früher Viel bedeutete ***), vanter von *vanitare* (Augustin.) ꝛc. Geht man in das ganz barbariſche Mittellatein herab, ſo findet man in dieſem ebenfalls den Urſprung vieler Wörter; ſo z. B. ſtammt forêt nicht unmittelbar von Forſt, ſondern aus dem mittellateiniſchen forestum. Man ſieht, der Lehrer der franzöſiſchen Sprache reicht mit Forcellini, Scheller, Freund u. ſ. w. nicht aus, er braucht den Ducange eben ſo oft, und bei dem Gebrauche von des Letztern glossarium braucht er wieder bei jedem Artikel Kritik.

Wir gehen zur Technik über, zu der Sprachkunſt, zu den Schreib- und Sprechübungen. Hier können wir uns ganz kurz faſſen. Den Vortheil, den die Schüler des echten Philologen vor denen der gewöhnlichen Sprachlehrer voraus haben, beſteht weniger in der Methode, als darin, daß ſie zu dieſen Uebungen ein ganz andres grammatiſches und onomatiſches Wiſſen mitbringen. Einiger Unterſchied liegt indeß auch in der

---

*) Le manoir iſt der Infinitiv *manere*.

**) Dabei erklärt ſich der Tropus une charge, eine Carricatur, alſo Ueberladung; vous chargez, du übertreibſt.

***) Noch ſo in: Il n'est pas trop riche; ganz ſo *nimis* bei Plautus im Amphytrio: Legiones *nimis* pulchris armis præditæ.

Digitized by Google

Methode. Während bei der grammatischen Lehrart die Anfänger unzusammenhängende Satzfragmente (man sehe die „Anleitungen“ an) in die fremde Sprache übersetzen müssen, beginnt die genetische Methode mit ganzen Sätzen, erst mit nackten, dann mit ausgebildeten, geht dann zu Satzgefügen über, und kommt so allmählich zur Uebersetzung von Aufsätzen, was in den mittleren Classen beginnt. In den mittleren und oberen Classen ist der Unterschied noch bedeutender. In der Regel läßt man bloß aus der Muttersprache in die fremde übersetzen; ich lasse daneben Stücke aus römischen und aus griechischen Autoren (historische, didaktische und rhetorische Prosa) in's Französische übersetzen. Zweierlei bestimmt mich dazu. Erstens: Uebersetzen die Schüler bloß aus dem Deutschen in's Französische, so betrachten sie die in den französischen Wörtern liegenden Vorstellungen nur von Einer Seite, also in der That einseitig; kommen sie auch von einer zweiten ihnen bekannten Sprache, z. B. vom Lateinischen aus zum Französischen, so sind die zu wählenden französischen Wörter von dem Gesichtspunkte der in den lateinischen Wörtern liegenden Vorstellungen zu betrachten und zu vergleichen, und dabei bekommt der Schüler erst eine deutliche Vorstellung von der Art, dem Umfange und der Grenze der onomatischen Mittel, über welche die französische Sprache verfügt. Wird die Vergleichung noch von einem dritten Punkte, etwa vom Griechischen oder vom Englischen aus, vorgenommen, so wird die Einsicht in den Inhalt der von den französischen Wörtern ausgedrückten Vorstellungen noch deutlicher. In syntaktischer Hinsicht zeigt sich zweitens ein nicht geringerer Nutzen, wenn man aus mehreren bekannten Sprachen in eine fremde Sprache übersetzt. Man muß eine Periode aus Cicero oft zehnmal umwenden, ehe man den Punkt entdeckt, wo man einschneiden und zum Behuf der französischen Uebersetzung das Ganze in kleinere Sätze auflösen kann. — In h. Bürgerschulen läßt man statt lateinischer Stücke Fragmente aus englischen Prosaisten in's Französische übersetzen, und so vice versa.

Digitized by Google

Von der Methode dieses Sprachunterrichts ist schon gesagt, daß sie weder synthetisch noch analytisch, sondern beides, nämlich genetisch ist. Wir gehen darüber hinweg. Nur ein Wort über die Stufen des Unterrichts.

Auf der elementarischen Stufe (etwa für die ersten drei Semester, im zweiten und im dritten Schuljahre), für welche zunächst meine beiden Elementarwerke geschrieben sind, tritt beim Unterricht in einer fremden Sprache noch keine formelle Scheidung zwischen dem grammatischen, dem onomatischen und dem technischen Unterrichte ein. Die Entwickelung des Satzes ist der leitende Faden dieses Unterrichts, dem sich die grammatische Formenlehre und die Schreibübungen — hier bloß Uebersetzung gegebener Sätze über bestimmte syntaktische Abschnitte — anschließen.

Auf der mittleren Stufe, im vierten und fünften Schuljahre, tritt die Scheidung ein: die Grammatik wird nun systematisch-übersichtlich gelehrt, theils recapitulirend, theils vervollständigend; für Onomatik, zunächst für den genealogischen Abschnitt, werden eigene Stunden ausgesetzt; statt einzelner Sätze werden nun leichte Aufsätze historischen (erzählenden und beschreibenden) Inhalts übertragen.

Die obere Stufe, das sechste, siebente und achte Schuljahr, setzt diesen Unterricht fort, steigert und vervollständigt ihn. Aus der Grammatik sind (was aber nicht mehr in besonderen Stunden geschieht) manche Abschnitte nachzuholen, z. B. Prosodie, Metrik; aus der Onomatik sind besonders die Synonymen zu behandeln und die Tropen fortzusetzen, die Genealogie ist zu vervollständigen; der technische Unterricht setzt zwar das Uebersetzen fort (jetzt besonders Didaktisches und Rhetorisches), betritt aber zugleich eine Stufe, die zwischen der Sklaverei des Uebersetzens und der Freiheit des eigenen Producirens die Mitte hält: man läßt nämlich gegebene Originale concentriren, amplificiren, variiren, imitiren u. s. w. Daß auf diesem Wege die zur Universität abgehenden Schüler diejenige Fertigkeit im schrift-

Digitized by Google

lichen Gebrauche des Französischen (und so des Englischen) erworben haben, die dermalen in den Reglements gefordert, aber selten, ja fast nie (kaum bei den Lehrern) angetroffen wird, kann aus Erfahrung versichert werden.*) Die Sprechfertigkeit läßt sich beim öffentlichen Unterrichte, namentlich in zahlreichen Classen, nicht sehr weit treiben; dagegen gewinnen die Schüler, wenn der Unterricht in den drei oberen Classen in der fremden Sprache ertheilt wird, die Kunst des Hörens, sie lernen das in der fremden Sprache Gesprochene verstehen — was weniger leicht ist, als Viele meinen, wogegen das Sprechen weniger schwer ist, als gemeiniglich geglaubt wird. — Ueber die Nothwendigkeit des Unterrichtes in der sprachlichen Technik braucht man, wo es sich von den neueren Sprachen handelt, kein Wort zu verlieren, weil alle Welt es für eine sehr schöne und profitable Sache hält, wenn Jemand Französisch und Englisch spricht und schreibt. Nun sind wir von dem Tic mancher Gelehrten, eine Sache darum gering zu schätzen, weil sie nützlich ist, weit entfernt, müssen aber in diesem Falle doch bemerken, daß für die Uebungen in der sprachlichen Technik noch ganz andere Gründe vorliegen, als jene vom äußeren Nutzen hergenommenen. Einen dieser Gründe haben wir hier zu nennen: durch das Schreiben (und Sprechen) kommt die fremde Sprache erst recht im Bewußtsein zur Klarheit, es ist die Praxis zu der in dem grammatischen und onomatischen Unterrichte empfangenen Theorie, gewissermaßen die Bewegung, die das Genossene erst in Fluß und dahin bringt, daß es in succum et sanguinem übergeht. Ein Sprachunterricht ohne Schreibübungen ist ein Elend, und darum sollten die Gymnasien nicht nur Lateinisch schreiben, und namentlich recht viele lateinische Verse machen lassen, sondern auch das Griechischschreiben wieder in Gang bringen. Nur muß man von diesen Schreibübungen, wenn man auch

*) Sobald es möglich ist, sollen auch eine französische Grammatik, Onomatik und Sprachkunst für die mittlere und obere Unterrichtsstufe erscheinen.

Digitized by Google

allenfalls den einmal recipirten Namen Stilübungen beibehalten will, nicht erwarten, was sie nicht leisten können; junge Leute können noch gar keinen Stil haben, nicht einmal in der Muttersprache, weil der Mensch erst seinen persönlichen Charakter ausgebildet haben muß, ehe von Stil bei ihm die Rede sein kann; was dann die fremden Sprachen betrifft, so ist es vollkommen hinreichend, wenn die Philologen von Profession es dahin bringen, daß der Eine einen lateinischen, der Andere einen französischen oder englischen Stil hat. Die Uebrigen haben Anderes zu thun, als jahrelange Federübungen in dieser oder jener fremden Sprache anzustellen. Kann der gebildete Nicht-Philologe, der Arzt, Jurist, Physiker, Chemiker, Kaufmann, Fabrikant u. s. w., in französischer oder englischer Sprache über Dinge, die ihm geläufig sind, einen Brief oder einen Aufsatz schreiben, der ohne Fehler gegen Grammatik und Onomatik und einigermaßen fließend ist, so wollen wir zufrieden sein. Und so beim Lateinischen.

— Wir haben in dem Vorigen eines Hauptmittels zur Erlernung einer fremden Sprache nicht gedacht: wir meinen die Lectüre, in der wir die concrete Grundlage des bisher geschilderten grammatischen, onomatischen und technischen Unterrichts sehen. Daß, warum und inwieweit die Lectüre auf allen drei Stufen des Sprachunterrichts ein unumgänglich nothwendiges Mittel zur Erlernung der Sprache als solcher ist, bedarf kaum einer besonderen Auseinanderlegung, weshalb wir darüber hinweggehen. Die Lectüre hat aber weiter ein Verhältniß zum Unterrichte in der Litteratur, und von diesem ist jetzt zu handeln. Wir können dabei kürzer sein als in dem, was über den Sprachunterricht zu sagen war, weil die Ansichten des gebildeten Publikums über Litteratur bei weitem nicht in der Weise der Berichtigung bedürfen, als die über den Sprachunterricht herrschenden Meinungen.

Natürlich ist die Lectüre so zu wählen, daß sie einerseits den psychischen und sonstigen Anforderungen jeder Unterrichts-

Digitized by Google

stufe entspricht, und andererseits nach den verschiedenen Seiten der Bildung hin die wünschbaren Dienste leistet. Die erste Rücksicht macht für jede der drei Unterrichtsstufen eine eigene Sammlung von Lesestoff nöthig; die zweite Rücksicht verlangt vom Lehrmittel richtige Auswahl des Stoffes, vom Lehrer die Kunst der Interpretation. Die Interpretation ist nun eine schwere Kunst, sie ist die Blüthe der philologischen Wissenschaft, ihre Anwendung; sie verhält sich zu ihr, wie sich das Thun des Arztes am Krankenbette, das Thun des Feldherrn im Kriege, das Thun des Staatsmannes zu den medicinischen, Kriegs- und Staatswissenschaften verhält. Der Interpret thut wenig, wenn er nur grammatische, onomatische, litterar-historische und sachliche Erläuterungen gibt (wie großen Werth die auch haben, und wie wenig sie fehlen dürfen), und allenfalls noch hier und da ein bewunderndes O und Ach hinzufügt; die Interpretation muß außerdem ästhetisch und ethisch sein. Die ästhetische Interpretation ist auf die Form gerichtet, in der sich ein plastisches, ein musikalisches und ein architektonisches Moment unterscheiden läßt; die ethische untersucht die Echtheit und Wahrheit des Gehaltes, sie fragt bei einem Gedichte, ob des Dichters Phantasie und Gemüth von dem Ideal seiner Nation und seiner Zeit erfüllt ist, und inwiefern dieses Ideal und der Dichter sich mit dem ewig Wahren, Guten und Schönen in Uebereinstimmung befinden. Das Resultat der gesammten Interpretation muß das volle Verständniß des Gelesenen im Ganzen und Einzelnen sein — natürlich, so weit junge Leute verstehen können, denn das Verständniß hat Stufen und Grade, und „Anders lesen Knaben den Terenz, Anders Grotius.“ Mit dem Verständniß hängt der Verstand zusammen: wir wollen sagen, die Schüler müssen lernen nicht nur das Gelesene unverändert wieder zu denken, sondern über das Gelesene zu denken, es zum Material eigener Gedanken zu machen.

Auf der unteren Stufe, wo die Lectüre mehr ein dem Sprach- und sonstigen Unterrichte Dienendes ist, tritt die In-

Digitized by Google

terpretation in beschränkter Weise auf. Sie ist theils sachlich, theils sprachlich (grammatisch und onomatisch), und schließt damit, daß die Schüler einen schlichten Bericht der gelesenen Stücke geben. Da elf- bis zwölfjährige Knaben noch kein größeres Werk der poetischen oder der prosaischen Kunst als Ganzes aufzufassen vermögen, so kann die Lectüre dieser Stufe großentheils aus Fragmenten bestehen, die aber für sich verständlich sein müssen. Eben so macht dieses Alter es nothwendig, daß das Factische, Stoffliche in der Lectüre das Uebergewicht habe. *)

Auf der mittleren Stufe **) (vierter und fünfter Jahrescurs des Gymnasiums) sind, neben für sich verständlichen größeren Fragmenten, ganze Werke geringeren Umfanges aus sämmtlichen poetischen und prosaischen Gattungen, also Episches, Lyrisches, Dramatisches, Historisches, Rhetorisches und Didaktisches, zu lesen. Die Interpretation nimmt hier zu dem oben Genannten ein neues Element auf: Belehrung über Stil, insoweit sie auf dieser Stufe — bei vierzehn- bis fünfzehnjährigen Schülern — sachgemäß ist. Also keinerlei Gerede über Stil überhaupt, eben so wenig über den Stil dieses oder jenes Autors — wenn dieses für diese Stufe zu mikroskopisch wäre, so würde jenes zu teleskopisch sein —, sondern hübsch die Mitte zwischen dem Allgemeinsten und dem Individuellen. Das ist die Gattung. Die Vorbereitung zur Kenntniß der litterarischen Genera wird im vierten Jahrescursus gewonnen. Hier lasse ich besonders auf zwei Dinge achten: auf die Construction eines Werkes — gewissermaßen die Art, wie der Verfasser desselben gemauert und gezimmert hat —, und auf die Verzierung des Werkes durch Tropen, Figuren und sonstigen Redeschmuck. Das Acht-

*) Für den französischen Unterricht dieser Stufe liegt vor mein „Französisches Lesebuch für untere Classen.“ Neue Aufl. 1842. Zwei Bände. (Des franz. Elementarwerks zweiter Theil.)

**) Für diese ist bestimmt meine „Französische Chrestomathie.“ 1842. Zwei Bände.

Digitized by Google

geben auf den delectus verborum fand schon auf der unteren Stufe statt. Im fünften Jahrescurs wird dann der Schüler angeleitet, Composition und Schreibart von Werken verschiedener litterarischer Gattung zu vergleichen. (Dasselbe geschieht gleichzeitig im deutschen und lateinischen Unterrichte, so daß Eins dem Andern in die Hand arbeitet.) Was poetisch, was prosaisch ist, was lyrisch oder dramatisch oder episch ist, was historisch oder didaktisch oder rhetorisch ist, und zwar in dieser bestimmten fremden Sprache, das soll hier auf anschauliche Weise gelernt werden. Trifft der Schüler, um ein Beispiel zu geben, in Salvandy's Hist. de Pologne, den Ausdruck (von Sobieski): brandir sa framée, so muß er sagen können, daß dieser Ausdruck poetisch und darum in einer historischen Darstellung ungehörig und geschmacklos ist.

Auf der oberen Stufe*) (im sechsten, siebenten und achten Jahrescurs des Gymnasiums) nimmt der litterarische Unterricht ein neues Element auf: er wird zugleich litterar-historisch, natürlich so, daß die früheren Stufen des litterarischen Unterrichts beibehalten und fortgeführt werden. Die sprachliche Interpretation ist hier hauptsächlich auf Metrik, Euphonie und Eurhythmie, Gebrauch der Conjunctionen, auf die Synonymen und sonstige schwerere grammatische und onomatische Punkte gerichtet, immer mit Rücksicht auf die eigenen Arbeiten der Schüler, so nämlich, daß die von ihnen begangenen Fehler nicht nur bei der Correctur der Scripta, sondern auch gelegentlich in den Interpretationsstunden besprochen werden. Die litterar-theoretische Interpretation schreitet von dem in den beiden mittleren Classen gemachten Anfange durch drei Stufen fort. Im fünften Jahrescurs waren verschiedene litterarische Gattungen unter sich verglichen und dabei eine mehr negative Kenntniß der Gattun-

*) Für diese ist bestimmt mein „Tableau anthologique de la littérature françoise contemporaine." 1837—38. Trois voll. Dem Lehrer kann bei der Erklärung dienen meine dazu gehörige „Geschichte der französischen Nationallitteratur neuerer und neuester Zeit." 1837 – 40. Vier Theile.

Digitized by Google

gen erworben worden. Im sechsten Jahrescursus wird nun eine mehr positive Kenntniß derselben angestrebt, und zwar dadurch, daß jede einzelne Gattung in sich selbst betrachtet, ihren positiven Eigenschaften nachgeforscht wird. Hierbei wird es nöthig, die Gliederung einer Gattung, z. B. daß das Historische aus Erzählung, Beschreibung und Charakteristik besteht; daß das Rhetorische als Rede, Brief und Tendenzschrift, das Didaktische als Dialog, Vortrag und Abhandlung auftreten kann; daß die Lyrik episch-lyrisch, melisch, didaktisch-lyrisch ist u. s. w., an dem Gelesenen aufzuzeigen. Im siebenten Jahrescursus werden alsdann mehrere zu Einer Gattung gehörige Werke verglichen, z. B. eine Rede von Massillon und eine von Bossuet, ein Brief von Mad. de Sevigné und einer von Babet, ein historischer Abschnitt von Mignet oder Guizot, und einer von Thiers oder Sismondi u. s. w., woraus sich das Gefühl für das Persönliche und Individuelle der Composition und des Stils ergibt. Im achten Jahrescursus endlich werden mehrere Werke desselben Schriftstellers verglichen und damit der Versuch gemacht, das litterarische Porträt, die Charakteristik einiger bedeutender Autoren zu gewinnen. Dies ist der höchste Punkt, den die Schule erreichen kann — natürlich nur da, wo der Sprach- und Litteraturunterricht nicht nur von Einem Lehrer, sondern von den sämmtlichen Lehrern der Sprachen und Litteraturen in dieser oder doch in einer ähnlichen Weise gegeben wird. Litterarhistorisch ist endlich die Interpretation nicht dadurch, daß vor oder bei der Lectüre eines Lesestückes Notizen über das äußere Leben und die Schriften des Autors gegeben werden, sondern dadurch, daß der Inhalt des Lesestückes nach seiner ästhetischen und ethischen Seite nicht nur von unserem Standpunkte, sondern auch von dem Standpunkte des Schriftstellers und seiner Zeit aus erklärt und — so viel als schicklich ist — beurtheilt wird. Wie leicht ist es z. B. einem heutigen Gelehrten, an Montesquieu's Grandeur des Romains zum Ritter zu werden, oder gar an Voltaire und Rousseau!

Digitized by Google

Den Lese- und Interpretationsstunden schließt sich nun an ein auf sie gestützter Unterricht in der Geschichte und in der Theorie der betreffenden Litteratur.

Was zunächst die Geschichte der französischen Litteratur (und so der englischen) betrifft, so wird man, da diese Sprachen in deutschen Gymnasien nicht wie die deutsche und die griechische historisch gelehrt werden, die Geschichte der mittelalterlichen Litteratur ganz auszuschließen und mit dem sechszehnten Jahrhundert zu beginnen haben. Denn wozu nützte es den Schülern, von den Fabliaux, vom Rolandsliede, vom Tristan, Loherain, vom Renart, vom Rou und Brut u. s. w. reden zu hören, da sie die Sprache dieser Bücher (das Altfranzösische) nicht verstehen? — Aber auch die Litteraturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte (etwa von Marot bis heute) läßt sich nur ganz fragmentarisch — gewissermaßen propädeutisch — geben: auch nur diejenige Vollständigkeit, die einem akademischen Vortrage ziemt, wäre unstatthaft. Die Auswahl des Stoffes bestimmt sich nach der Lectüre. Diejenigen Schriftsteller allein, von denen in den mittleren und in den oberen Classen ganze Werke und zahlreiche Fragmente gelesen worden sind, werden besprochen. Von diesen sind die wichtigsten, die entweder als Chorführer oder als die glänzendsten Vertreter einer Gattung, oder als ganz ausgezeichnete, wenn auch einsam stehende Geister zu betrachten sind, ausführlich zu charakterisiren; diejenigen bemerkenswerthen Schriftsteller zweiten Ranges, von denen Manches gelesen worden ist, werden kürzer behandelt; Schriftsteller, von denen Nichts oder nur ganz Wenig gelesen wurde, bleiben übergangen. Im siebenten Jahrescurs beschränkt sich der litterarhistorische Unterricht noch auf das Aeußere: man theilt die Lebensumstände der zur Sprache kommenden Autoren mit, nennt die bedeutendsten ihrer Schriften, wobei Sorge zu tragen, daß die Beziehungen, welche zwischen dem Privat- und litterarischen Leben der Geschilderten und dem Gesammtleben ihrer Zeit walten, kenntlich gemacht werden. Im letzten Jahrescurs gibt der

Digitized by Google

Vortrag dann mehr die innere Geschichte der litterarischen Leistungen jener Männer, eine Charakteristik der durch sie in Umlauf gesetzten Gedanken, so wie Bericht über die von ihnen versuchten litterarischen Formen u. s. w. Mit der Kritik hat sich der Lehrer sehr in Acht zu nehmen, wenn er nicht den Schülern sehr schaden will. Gibt er selbst fertige Kritiken über die Schriftsteller, so verdummt er die Schüler, wenn er sie nicht gar verdirbt. Verdummt werden die Schüler, insofern sie sich gewöhnen, sich nicht nur Thatsachen, sondern auch Urtheile tradiren zu lassen; verdorben werden dieselben, indem sich bei einem solchen verkehrten Unterrichte leicht ein hochmüthiges, hohles, pietätsloses, absprechendes Wesen in ihnen erzeugt, das unbeschreiblich widerwärtig ist. Wo sich der Lehrer auf die intellectuellen und ethischen Bedürfnisse der Jugend versteht, da wird er bei der Kritik die zarteste Scheu, die gewissenhafteste Sorgfalt walten lassen; weder wird er selbst den Schülern vorurtheilen, noch wird er die Schüler ohne Weiteres urtheilen lassen, sondern er wird hauptsächlich durch Vergleichung eines Werkes mit einem andern (z. B. der Racine'schen Phädra mit dem Euripideischen Hippolytos, des Moliere'schen Geizigen mit Plautus Aulularia u. s. w.) ein Urtheil, so weit Schüler ein solches haben können, zu gewinnen suchen; überall aber die Schüler anleiten, das Gelesene allseitig zu analysiren, so daß sie die Erfahrung machen, wie viel dazu gehört, wie viele Fäden man in der Hand haben muß, um in der Verfassung zu sein, über ein litterarisches Werk nur halbwege ein Urtheil haben zu können.

Der Unterricht in der litterarischen Theorie (Stilistik, Poetik, Prosaik) ist in seiner Allgemeinheit nur Einmal zu geben: in deutschen Gymnasien am besten vom Lehrer des Deutschen, der dabei aber auf das, was die Schüler von griechischen, lateinischen, französischen und englischen Dicht- und Prosawerken gelesen haben, Rücksicht nehmen muß. Der Lehrer einer fremden Sprache und Litteratur hat beim litterar-theoretischen Un-

Digitized by Google

terrichte die Aufgabe, das Eigenthümliche der fremden Sprache und Litteratur hervorzuheben. Es gibt eine allgemeine Stilistik, eine Theorie, die von der soliden Aufrichtung der verschiedenen Theile schriftlicher und mündlicher Darstellung, dann von den Verschönerungen der Rede (Tropen, Figuren, sonstiger Schmuck), endlich vom objectiven Charakter, d. h. von den Arten des Stils handelt. Dieses Allgemeine modificirt sich aber, theils nach den in den Sprachen vorhandenen Mitteln, theils nach dem Charakter der Nationen, in jeder Sprache, und dieses Besondre fällt dem Lehrer der fremden Sprache anheim. Ganz so verhält es sich mit der Poetik und Prosaik. In der französischen Litteratur der drei letzten Jahrhunderte fehlen mehrere poetische Gattungen mehr oder weniger, z. B. das Epos; Andres (z. B. die Chanson) findet sich, was andern Litteraturen fremd ist. Es gibt also eine specifische poétique françoise und so eine rhétorique françoise. Was aus diesen Disciplinen in einem deutschen Gymnasium mitzutheilen ist, kann indeß bequem in zehn bis zwölf Stunden durchgenommen werden.

Hiermit hätten wir den schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterricht *als solchen* umschrieben. Ob der hier in seinen allgemeinen Umrissen geschilderte Unterricht geeignet ist, seinen nächsten Zweck zu erfüllen, nämlich den Schüler mit der Sprache und Litteratur eines fremden Volkes bekannt zu machen, mag sich der Leser selbst sagen:

> Si quid novisti rectius istis,
> Candidus imperti; si non, his utere mecum.

Nun handelt es sich aber beim Schulunterrichte nicht nur von der Kenntniß der Sprache und der Litteratur eines fremden Volkes: die weitere Aufgabe ist, den Schüler mit dem Gesammtleben verschiedener Nationen — im Gymnasium: der Griechen und Römer, dann der Deutschen, Franzosen und Engländer; — in der h. Bürgerschule: der Deutschen, Franzosen und Engländer — zwar nur schulmäßig, jedoch so gründlich bekannt zu machen, daß der Schüler eine anschauliche Kenntniß des fremden

Digitized by Google

Ethos und damit die Elemente zur Gewinnung eines neuen, höheren und reicheren Standpunktes der Weltanſicht gewinnt *). Für den Philologen hat dieſe Kenntniß als ſolche einen Werth; für diejenigen, die nicht Philologen werden wollen, iſt das Wiſſen mehr ein Mittel zur eigenen Ausbildung. In unſrer modernen, chriſtlichen Welt, wo kein Volk mehr alle andern Völker Barbaren nennt, gehört es nun zur höheren Bildung, daß man die Schranken ſeines bloß nationalen, particularen Bewußtſeins durchbreche, daß man in Deutſchland ſein deutſches (in Frankreich ſein franzöſiſches) Bewußtſein erweitere und durch Aufnahme derjenigen Bildungselemente fremder Culturnationen vervollſtändige, die unſerer nationalen Cultur mehr oder minder fehlen und dabei mit unſerem Weſen ſich leicht verbinden und unſer Gutes zu vermehren oder uns auch nur zu ſchmücken vermögen. Welch unermeßlicher Schatz bei den Griechen und Römern zu heben iſt, das haben viele claſſiſche Philologen vielmals dargeſtellt; aber auch bei den neueuropäiſchen Culturnationen iſt eine edle und ſchöne Bildung zu gewinnen, und kein heutiger Menſch, der an dem höheren europäiſchen Culturleben Theil

*) W. v. Humboldt, l. c. S. 38: „In jeder Sprache liegt eine eigenthümliche Weltanſicht. Wie der einzelne Laut zwiſchen den Gegenſtand und den Menſchen, ſo tritt die ganze Sprache zwiſchen ihn und die innerlich und äußerlich auf ihn einwirkende Natur. Er umgibt ſich mit einer Welt von Lauten, um die Welt von Gegenſtänden in ſich aufzunehmen und zu bearbeiten. Dieſe Ausdrücke überſchreiten auf keine Weiſe das Maaß der einfachen Wahrheit. Der Menſch lebt mit den Gegenſtänden hauptſächlich, ja, da Empfinden und Handeln in ihm von ſeinen Vorſtellungen abhängen, ſogar ausſchließlich ſo, wie die Sprache ſie ihm zuführt. Durch denſelben Act, vermöge deſſen er die Sprache aus ſich herausſpinnt, ſpinnt er ſich in dieſelbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem ſie angehört, einen Kreis, aus dem es nur inſofern hinauszugehen möglich iſt, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache ſollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltanſicht ſein, und iſt es in der That bis auf einen gewiſſen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorſtellungsweiſe eines Theils der Menſchheit enthält.“

Digitized by Google

haben will, kann ohne Kenntniß der beiden Nachbarvölker bestehen. Was im Besondern für den Deutschen bei dem Studium des französischen und des englischen Lebens, und zwar positiv und negativ, zu gewinnen ist, das darzulegen würde eine eigne Abhandlung erfordern; hier mag die allgemeine Bemerkung ausreichen, daß die Aneignung einer fremden Bildung den Menschen ungefähr in ähnlicher Weise fördert wie das Heirathen; indem man seine Seele verliert, erhält man sie reicher zurück; man war Einer, man wird Zwei, Drei, ohne doch aufzuhören, Einer zu sein*). Daß aber keine nur einigermaßen bildende Kenntniß eines fremden Volkes möglich ist ohne Kenntniß der Sprache und Litteratur des Volkes; daß auch Uebersetzungen, wie schätzbar gute Uebersetzungen auch in verschiedener Hinsicht sind,

---

*) Nicht besonders poetisch, aber wahr sind folgende Verse von Rückert:

Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen;
Einleitung nicht allein und eine Vorbereitung
Zur Wissenschaft ist sie und Mittel zur Bestreitung;
Vorübung nicht der Kraft, um sie geschickt zu machen
Zum Ringen mit dem Wort, zum Kampfe mit den Sachen:
Sie ist die Sache selbst im weitsten Wissenskreise,
Der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise.
In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
Den Menschen zu verstehn, dient seiner Sprach' Erlernung.
Nur Sprachenkunde führt zur Weltverständigung;
Drum sinne früh und spät auf Sprachenbändigung.

Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bisdahin in dir gebundnen Geist,
Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung,
Dir aufschließt unbekannt gewesne Weltempfindung,
Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden,
Und diese Menschheitsform hast du in dir gefunden.
Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.
Und wirklich, hätt' in sich nur alle Menschengeister
Der Geist vereint, der recht wär' aller Sprachen Meister.

Digitized by Google

zu einer bildenden Kenntniß eines fremden Volkes nur sehr wenig beitragen und dieselben die Kenntniß der Sprache auch nicht im Geringsten ersetzen können: das ist Jedem alsbald klar, der nur Eine fremde Sprache mit Bewußtsein gelernt hat und erwägen will, daß die Sprache eines Volkes, die man so gern den „Sachen" entgegensetzt, just die wesentliche Sache ist, nämlich das lebendige Bild vom Geiste des Volkes, das Organ seines inneren Seins, oder vielmehr dieses innere Sein selbst, durch welches alles Uebrige, was einem Volke eigen ist, erst recht verstanden und begriffen werden kann. Es liegt ein kolossaler Unverstand darin, wenn z. B. dann und wann kluge Leute gemeint haben, das römische Recht könne ein deutscher Jurist ja auch wohl aus einer guten Uebersetzung des Corpus juris studiren; die Wahrheit ist, daß die fremden Sachen nur durch die fremde Sprache (die freilich ihrerseits wieder nicht ohne die Sachen zu verstehen ist) erkannt werden können. Wir übersetzen domus mit Haus, navis mit Schiff; wer aber bei domus und navis an das denken wollte, was uns bei den Wörtern Haus und Schiff in die Vorstellung tritt, der wäre in einem spaßhaften Irrthume. Die gleichzeitig lebenden neueren Völker stehen sich nun freilich gegenseitig in Sitten, Einrichtungen, Gefühlen und Gedanken näher, so daß der Irrthum nicht so närrisch ist, wenn man mayor (oder maire) mit Bürgermeister übersetzt, als wenn man consul so verdeutschen wollte; es ist aber noch immer ein gewaltiger Unterschied zwischen dem mayor einer englischen, dem maire einer französischen und dem Bürgermeister einer deutschen Stadt, ein Unterschied, der bei andern Dingen, wie z. B. gentleman, gentilhomme, Edelmann, noch bedeutender, und bei abstracten Wörtern am bedeutendsten ist und nur von dem recht aufgefaßt wird, der auf rechte Weise Sprachen erlernt hat. Jedenfalls müssen bei dem Schulunterrichte in der Geschichte, Länder- und Völkerkunde die Sprachlehrer das Beste thun, und ein Unterricht in der Geschichte einer fremden Nation, wenn dem Schüler die Kenntniß der

Digitized by Google

Sprache dieser Nation fehlt, hat sehr geringen Werth für Geistesbildung. Wie sehr aber ein wohl eingerichteter Sprach- und Litteraturunterricht das Studium auch des sonstigen sittlichen, politischen, gewerblichen Lebens u. s. w. einer Nation direct und indirect fördern kann, davon kann eine Durchsicht der oben für den französischen Unterricht genannten drei Sammlungen eine Vorstellung geben. Und was für das Löbliche in dem fremden Ethos gilt, das gilt auch von dem Unlöblichen, Pathologischen: Schüler z. B., welche unter Anleitung eines rechten Interpreten meine oben genannten Sammlungen gelesen haben, sind nicht nur gegen die blinde Franzosenfresserei, sie sind eben so sehr gegen die nicht weniger blinde und nur noch verderblichere Gallomanie geschützt, und zwar sowohl gegen die politische des Liberalismus, wie gegen die litterarische des Jung-Deutschthums, und gegen die sociale der Junker.

Der Sprach- und Litteraturunterricht ist aber, recht gegeben, noch in einem dritten Sinne Sachunterricht, und zwar ein Unterricht sowohl in natürlichen als in ethischen Sachen. Hält der Lehrer den Gedanken fest, daß er in der Schule nicht angehende Linguisten und Philologen vor sich hat, Leute, denen, gleich ihm selbst, Sprache und Litteratur einen absoluten Werth haben, sondern Leute, die zunächst sich persönlich bilden wollen und denen der Natur der Sache nach Sprachen und Litteraturen nur Eins vom Vielem sind: so wird die Lectüre auf allen drei Unterrichtsstufen so ausgewählt und das Gewählte so erklärt, daß der Unterricht den Schülern nebenbei viele schätzbare Kenntnisse aus den natürlichen und den ethischen Fächern beibringt. Ausgezeichnet classische Philologen haben vielfach auf diesen Gewinnst bei dem Studium der beiden antiken Litteraturen hingewiesen; die deutsche, französische und englische Litteratur geben dem, der sie studirt, in dieser Beziehung nicht weniger Ausbeute; was näher die französische Litteratur betrifft, so können wiederum die bereits erwähnten drei Sammlungen für dieselbe Zeugniß ablegen. Aus den Bonjouriaden, Anekdötchen

Digitized by Google

und dem sonstigen inhaltslosen Inhalt so vieler Lesebücher kann sich die Jugend freilich nicht ihre bessere Substanz bereiten: was kann aber die französische Litteratur dafür, wenn Einige von denjenigen, welche es unternehmen, sie der Jugend nahe zu bringen, so geist- und geschmacklos sind, an Haufen edelsten Metalles vorbeizugehen und nur Schlacken und Kohlen heimzubringen? Ist doch auch in den mit Recht gepriesenen classischen Litteraturen bei weitem nicht Alles classisch, und bedarf es auch hier einer kundigen Auswahl des Vortrefflichen. Ein gründlich geistloser Mensch kann auch eine griechische oder eine lateinische Chrestomathie zusammenbringen, die nicht zu lesen ist, wie odiöse Exempel davon vorliegen.

Wie hoch nun auch der Gewinn aus der schulmäßigen Beschäftigung mit Sprachen und Litteraturen für philomathische Bildung zu achten ist, so ist der Gewinn für das, was wir philosophische Schulbildung*) genannt haben, und was Andre formale Bildung nennen, wir wollen sagen, für die eigentliche Geistesgymnastik, für Klarheit, Bestimmtheit, Schärfe, Gründlichkeit und Gewandtheit des Denkens, kaum geringer zu schätzen. Diesen Gewinn an Verstandesbildung will nun fast Jeder, der einen Sohn oder Pflegling einer Bildungsanstalt anvertraut, von demselben gemacht wissen; nur glauben Einige, die Beschäftigung mit Mathematik und Naturkunde könne ihn geben, während Andre sich solchen Gewinn auch von dem bloßen Studium der Muttersprache und der vaterländischen Litteratur versprechen. Unsre Auseinandersetzung wird zeigen, daß und warum beide Ansichten irrig, wenigstens ungenügend sind.

Von dem schulmäßigen Studium der Grammatik haben nun die besten Köpfe aller Zeiten und Völker sich den größten Gewinn für Verstandesbildung versprochen, sie haben die Schul-

*) Oder, wenn man lieber will, die philosophische Seite der Schulbildung.

Digitized by Google

grammatik*) als die wahre elementarische Logik und das Erlernen der Schulgrammatik jeder nicht zu unvollkommenen Sprache für die beste Schule der praktischen Logik gehalten. Es sind darüber so viele und so klare Aussprüche berühmter Denker vorhanden, daß wir unter denselben die Auswahl haben. Wir theilen einige mit. Hegel sagt: „Mit dem mechanischen Momente der Spracherlernung (das übrigens mehr als bloß ein nothwendiges Uebel ist) verbindet sich das grammatische Studium, dessen Werth nicht hoch genug angeschlagen werden kann; denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus: eine Seite, die beinahe in Vergessenheit gerathen zu sein scheint. Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigenthümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes, zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden**). Diese geistigen Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst Faßliches für die Jugend, und wohl nichts Geistiges faßlicher als sie; denn die noch nicht umfassende Kraft dieses Alters vermag das Reiche in seiner Mannichfaltigkeit nicht aufzunehmen; jene Abstractionen aber sind das ganz Einfache. Alsdann trägt die Grammatik sie auch auf eine diesem Alter angemessene Art vor, indem sie dieselbe durch äußerliche Hülfsmerkmale, welche die Sprache meist selbst enthält, unterscheiden lehrt, und es ist höchst wichtig, auf diese Unterschiede aufmerksam gemacht worden zu sein. Denn wenn die Verstandesbestimmungen, weil wir verständige Wesen sind, in uns sind, und wir dieselben unmittelbar verstehen: so besteht die erste Bildung darin, sie zu haben, d. h. sie zum Gegenstande des Bewußtseins gemacht zu haben und sie durch Merkmale unterscheiden

*) Will sagen: dasjenige aus der Grammatik, was solchen, die weder Sprachgelehrte noch Philosophen sind, verständlich und dabei geeignet ist, die Praxis der Sprache zu unterstützen.

**) Hegel faßt hier von der Grammatik nur die logische Seite auf, er übergeht die physiologische.

Digitized by Google

zu können. Indem wir durch die grammatische Terminologie uns in Abstractionen bewegen lernen, und dies Studium als die elementarische Philosophie anzusehen ist, so wird es wesentlich nicht bloß als Mittel, sondern als Zweck*) betrachtet. Das grammatische Erlernen einer alten**) Sprache hat zugleich den Vortheil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit sein zu müssen, indem hier nicht, wie bei der Muttersprache, die unreflectirte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es nothwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Werth der Redetheile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hülfe zu rufen. Somit aber findet ein beständiges Subsumiren des Besondern unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen Statt, als worin ja die Form der Vernunftthätigkeit besteht. Das strenge grammatische Studium ergibt sich also als eins der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel." Aehnlich Herder: „Eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn die Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe: an je einer vollkommeneren, ausgebildeteren Sprache man also Grammatik, d. i. eine Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft, lernt, desto besser lernt man sie, und behält an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle andern Wissenschaften, Sprachen und Künste." Darüber nun, daß die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien in keiner Weise für die Bildung des jugendlichen Verstandes das grammatische Studium ersetzen können, spricht sich Rehberg vortrefflich aus. Er sagt: „Diejenigen, welche den Sprachunterricht herabsetzen, und dagegen ihre sogenannten Realkenntnisse empfehlen, fühlen wohl, daß, wenn jener verdrängt werden soll, etwas Anderes an die Stelle treten muß, als Mittel den Verstand zu bilden. Sie verkennen aber die Natur und die Bedürfnisse desselben, wenn sie die mathematischen Wis-

*) Besser wohl: als einer der mehreren Zwecke.

**) Auch einer fremden neueren.

Digitized by Google

senschaften, und insbesondere die Geometrie, dazu empfehlen. Die Kenntniß derselben ist allerdings allgemein nützlich, und das nicht bloß um der Fertigkeit in ihren leichtesten Operationen willen, deren das gemeine Leben bedarf. Daß sie in Beziehung auf mehrere andere Wissenschaften und Künste unentbehrlich ist, besteht für sich. Sie gibt allerdings auch im Allgemeinen*) dem Geiste eine gewisse Sicherheit und Vertrauen zu seinen eigenen Kräften. Aber sie ist durchaus nicht geeignet, die allgemeine Bildung des Verstandes zu begründen, die den wesentlichsten Zweck des ersten und allgemeinsten Unterrichts ausmacht. Dahin führt die Beschäftigung mit abstracten Vorstellungen**) und streng erweislichen Lehren***) nicht. Consequent sind die mathematischen Wissenschaften im höchsten Grade †), aber nur deswegen, weil sie eine einzige Seite der wirklichen Welt, und zwar diejenige, welche am deutlichsten in die äußeren Sinne fällt, zum Gegenstande haben, deren unendlich mannichfaltige Modificationen zwar höchst verwickelt sind, aber aus einfachen Elementen bestehen und vollkommen deutlichen Gesetzen unterworfen sind. Die Erscheinungen der wirklichen ††) Welt sind aber nicht so einfach; ihre verwickelten Verwandlungen sind nicht so folgerecht. In ihr müssen mehrere Seiten der Dinge zugleich in das Auge gefaßt und im Handeln beachtet werden. Sogar in Rücksicht auf andere wissenschaftliche Forschungen erzeugt die Anwendung mathematischer Formeln nur Irrthümer,

---

*) Im Gegentheil, die Beschäftigung mit der Mathematik gibt dem Verstande nach zwei oder drei sehr speciellen Richtungen eine freilich ganz vorzügliche Ausbildung.

**) Die Grammatik hat es auch mit Abstractionen zu thun; es ist aber ein Unterschied, ob man nur mit Abstractionen Einer Kategorie (der Quantität), oder mit Abstractionen aller Kategorien zu thun hat, welches letztere in der Grammatik der Fall ist. Denn es gibt keine Kategorie, die nicht durch eine grammatische Form dargestellt wäre.

***) Auch die grammatischen Lehrsätze sind streng erweislich.

†) Die echte Grammatik ist es kaum in geringerem Grade.

††) Besser wohl: der geistigen und sittlichen Welt.

Digitized by Google

die durch die scheinbaren Beweise nur desto gefährlicher werden.*) Im wirklichen Leben möchte ein recht**) mathematisch gebildeter Kopf wohl seine Zwecke immer sicherer verfehlen, und sich zu eignem Erstaunen am Ende ganz betrogen finden, je weiter er es in seiner Verkehrtheit zur Vollkommenheit gebracht hätte. Die Geometrie hat einen in die äußeren Sinne fallenden Gegenstand. Die ausschließliche Beschäftigung mit ihr ist daher nicht ganz so nachtheilig für die anderweitige Ausbildung des Geistes, als die arithmetischen Wissenschaften, die der Einbildungskraft gar keine Beschäftigung geben. Dennoch wird auch ein durch die Geometrie gebildeter Kopf leicht in die irrigsten Meinungen verfallen und sich in falschen Ansichten vertiefen, sobald er sich einfallen läßt, seine Methode auf Gegenstände anzuwenden, die sie ihrer Natur nach nicht zulassen." Ja, Voltaire sagte geradezu, jedoch mit einiger Uebertreibung: La géométrie laisse l'esprit où elle le trouve. Aber eben so wenig kann das in den letzten zwanzig Jahren sehr geförderte grammatische Studium der Muttersprache, wie nützlich dasselbe bei richtiger Betreibung auch ist, das grammatische Studium der fremden Sprachen ersetzen. Goethe sagt mit Recht: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß Nichts von seiner eigenen." Die Sache erklärt sich, wenn man die Natur des menschlichen Erkennens ins Auge faßt. Alles Endliche nämlich wird nur durch den Gegensatz (der aber die Identität nicht ausschließt) erkannt. Wir haben den Begriff Thier nur, weil wir zugleich Pflanzen kennen; der Begriff Säugethier würde uns ohne die Vögel, Fische u. s. w. fehlen, d. h. wir würden nicht wissen, daß Pferde, Hunde u. s. w. Säugethiere sind; gäbe es nur Hunde, so würden wir nur einen höchst unvollkommenen Begriff vom Hunde haben, indem alsdann Hund und Thier für uns zusammenfiele. So geht es auch mit dem Sprachstudium.

*) Man denke an Spinoza's Ethik.

**) Besser: ein bloß.

Digitized by Google

Wer nicht mehrere Sprachen lernt, so daß er seine Muttersprache mit andern Sprachen und diese mit jener vergleicht, der gewinnt beim grammatischen Studium seiner Muttersprache nicht eigentlich einen Begriff von dieser *als solcher*, als dieser bestimmten Sprache, sondern er gewinnt nur den Allgemein-Begriff der Sprache an ihr: genus und species fallen ihm zusammen. Er gleicht einem Menschen, der nur Einen Körper in seiner Wahrnehmung hätte, etwa den Zucker, und diesen Körper studiren wollte. Ein solcher nun würde nur zu einer höchst ungenügenden Kenntniß gelangen. Der Zucker hat einige Eigenschaften, die er mit sämmtlichen Körpern gemein hat (die generischen): Schwere u. s. w.; andere sind specifisch: Süßigkeit, Auflöslichkeit, ein bestimmtes Maaß der Schwere u. s. w. Weil nun alles Erkennen auf der Unterscheidung des Generellen und des Specifischen beruht, so würde unser Beobachter bei seinem Studium nicht viel gewinnen — ungefähr so viel, als in unsern Elementar- und Volksschulen bei der Beschäftigung mit den s. g. „Sprachdenklehren" gewonnen wird. Also, wer nur an seiner Muttersprache Grammatik studirt, der lernt die Sprache als Genus sehr unvollkommen, und seine Muttersprache als Species ganz und gar nicht kennen. Letzteres könnte man nun, da die Grammatik der Muttersprache für die Technik derselben nicht eben wichtig ist, für gleichgültig erklären, und für die Volksschule geben wir das zu: wenn man aber erwägt, daß die Erkenntniß des Generellen auf der Erkenntniß des Speciellen beruht, dieselbe ohne solche Erkenntniß abstract und leer bleibt; wenn man ferner erwägt, daß man *wenigstens* zwei Species zusammenstellen muß, um zu dem genus proximum zu gelangen; wenn man dazu nimmt, daß keine Species dem Genus adäquat ist, hier, daß jede einzelne Sprache Mängel zeigt*): so wird man wohl einräumen müssen, daß höhere Ver-

*) Der Römer, der nicht Griechisch konnte, der Deutsche, dem das Französische oder Italiänische fremd ist, konnte und kann keinen genügenden

Digitized by Google

ſtandesbildung durch Grammatik nur da gewonnen werden kann, wo wenigſtens neben der Mutterſprache eine oder zwei fremde Sprachen grammatiſch ſtudirt werden. Dazu kommt denn noch die ſchon oben geltend gemachte Erwägung, daß die Mutterſprache dem jugendlichen Geiſte zu nahe ſteht, als daß ſie, wenn nicht eine fremde zur Vergleichung reizt, leicht Object der Betrachtung und zwar einer geiſtanſtrengenden Betrachtung werden könnte. *)

Wenn das grammatiſche Studium eine Vorſchule der Logik und eine unſchätzbare logiſche Praxis iſt, ſo iſt dagegen das Studium der Onomatik Vorſchule und Praxis der Metaphyſik. Schon das Studium der Onomatik einer einzigen Sprache iſt

---

Begriff vom Tempus haben; der Engländer, der nur ſeine Sprache kennt, kommt nicht zum genügenden Begriffe des Modus u. ſ. w. Am meiſten grammatiſche Bildung gewinnen wir Neuere durch das Studium der alten und der orientaliſchen (Sanskrit) Sprachen; indeß kann dem Romanen, der keine alte Sprache lernt, das Deutſche, und dem Deutſchen kann ungefähr das Franzöſiſche denſelben Dienſt leiſten. Eine ſlaviſche Sprache (Ruſſiſch, Polniſch, Böhmiſch) würde ſowohl Germanen als Romanen dieſen Dienſt noch beſſer leiſten; aber freilich ſtudirt man Sprachen nicht bloß um der grammatiſchen Bildung willen.

*) Es gibt wenige Wahrheiten, die man nicht durch Uebertreibung zu einer Abſurdität machen kann und ſchon gemacht hat. Eine ſolche Uebertreibung und Verderbung einer Wahrheit zeigt ſich bei Dr. Philipp Wackernagel, wenn dieſer („der Unterricht in der Mutterſprache.“ S. 38 u. 39) das Betreiben der Grammatik der Mutterſprache vor der Pubertät mit dem „vorwitzigen, unheiligen Aufdecken und Anſchauen der Glieder“ vergleicht. Der geiſtreiche Mann hat nicht bedacht, daß dieſer Satz, wäre er wahr, auch das Studium der fremden Sprachen, im Alter zwiſchen 10 — 14 Jahren betrieben, zu einer Sünde machen würde. Denn das Erlernen einer fremden Sprache nöthigt zur Reflexion auf die eigene; man müßte denn ein ganz gedankenloſes, rein gedächtniß- und papageienmäßiges Latein- und Franzöſiſchlernen wollen. Das Richtige iſt, daß mit der Erlernung einer fremden Sprache, alſo etwa mit zehn Jahren, auch die deutſche Sprache zu betrachten und an dieſer der allgemein logiſche Theil der Grammatik verſtändlich zu machen iſt, damit das Erlernen der fremden Sprache einen Boden, damit der fremde Stoff im Geiſte die Kategorien fertig finde, in denen er untergebracht werden ſoll.

Digitized by Google

ein gewaltiges Mittel metaphysischer Bildung (was sich endlich die Elementar- und Volksschullehrer merken sollten); das Studium der Onomatik mehrerer Sprachen ist ein unvergleichliches Mittel metaphysischer Bildung, und kann schlechterdings durch gar Nichts auch nur von ferne ersetzt werden. Man erwäge Folgendes:

Die Sprachen nennen mit ihren Substantiven, Verben, Adjectiven, Participien u. s. w. theils Sinnliches, theils Geistiges. Das, was benannt werden soll, ist ein x, für welches das absolute, das metaphysische Erkennen eine Gleichung, wenn nicht findet, so doch sucht, wo dann irgend ein x = (((a + b) — c) d) : e u. s. w. sein möge. Der algebraischen Gleichung entspricht nun auf dem Gebiete des metaphysischen Erkennens die Definition. Definitionen können aber die Nennwörter nicht sein; ein Nennwort muß sich begnügen, irgend ein einem Volke als wesentlich erscheinendes Merkmal des zu bezeichnenden x aus mehreren Merkmalen auszuheben, und somit ist jedes Nennwort eine mangelhafte, weil unvollständige Bezeichnung der Sache. Die Sprache macht an die, welche sie sprechen, die Forderung, daß sie, wird etwa das Merkmal a genannt, die ausgelassenen + b — c u. s. w. für sich hinzudenken. Wird z. B. das Wort Fuchs genannt, also ein Wesen von verschiedenen Eigenschaften: roth, haarig, räuberisch, listig u. s. w., so drückt die deutsche Sprache bloß Eine dieser Eigenschaften aus (das Rothe), die Sanskritsprache macht es eben so, und lomaça, lopâçaka bedeutet das Haarige (Thier), was auch wohl in ἀλώπηξ liegt, während das lat. vulpes (wenn es nicht ebenfalls derselben Wurzel entstammt ist) wahrscheinlich mit unserem Worte Wolf (goth. vilvan, rauben) verwandt ist und also das räuberische (Thier) bedeutet. Bei Gegenständen der sinnlichen Wahrnehmung ist es nun nicht schwer, die Sprache, die man spricht, zu corrigiren: bei Nennung eines Merkmals a, wenn irgend ein x zu nennen ist, an die ausgelassenen Merkmale b, c, d u. s. w. zu denken; ganz anders aber ver-

Digitized by Google

hält es sich mit den Intellectualbegriffen. Jede Sprache drückt auch die Vorstellungen vom Intelligiblen nothwendig mangelhaft aus, und wer nur Eine Sprache versteht, der sieht von der Wesenheit der geistigen Vorstellungen nur so viel, als seine Sprache benennt, und seine Erkenntniß derselben ist und bleibt darum wesentlich unvollständig.*) Dagegen kommt der, welcher fremde Sprachen auf sachgemäße Weise lernt, weil die Sprachen bei der Onomatotheſie von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen, hinter das Wesen der Begriffe; er ist nicht Knecht, sondern Herr des Wortes.

Natürlich wird der Werth der Wörter der Muttersprache, die Genesis, der Inhalt und der Umfang der deutschen Begriffe demjenigen, der fremde Sprachen lernt, in ganz andrer Weise klar, als dem, der dieses Bildungsmittels entbehrt. Dies hat einestheils in der oben angeführten Mangelhaftigkeit seinen Grund, mit welcher jede Sprache nennt, andererseits kommt das dazu, daß die Wörter jeder Sprache vieldeutig sind, daß sie neben ihrer ersten Bedeutung tropisch gebraucht werden. Wie viele Seelen nun in manchem Wortleibe stecken, davon hat Niemand eine Vorstellung, der nicht fremde Sprachen studirt hat. Für unser deutsches Schlagen lassen sich wohl kaum weniger als fünfzig lateinische und wohl eben so viele französische Ausdrücke finden; ein Wort wie mettre in seinen verschiedenen Bedeutungen muß sicherlich durch ein halbes hundert deutscher Wörter wiedergegeben werden, wie ein Blick in gute Lexika lehrt. Das Studium dieses Wirrwarrs von Bedeutungen hat für den Verstand die mannichfachsten Vortheile, von denen wir nur den einen namhaft machen wollen, daß wir uns über die Sprache als solche erheben und, genöthigt, den Gedanken von seinem Zeichen abzulösen, aus dem vorstellenden, an den Me-

*) Hier liegt der Fundamentalunterschied zwischen der in der Muttersprache festgehaltenen Bildung des gemeinen Mannes und der höheren Bildung. — Vgl. die Anmerk. S. 79.

Digitized by Google

chanismus Einer Sprache gebundenen Denken zu dem reinen, streng begrifflichen Denken die Fähigkeit gewinnen. Platon wollte keinen mit der Geometrie Unbekannten zu seinen Vorträgen zulassen; einen heutigen Metaphysiker wird Niemand verstehen, der nicht am Studium fremder Sprachen seinen Geist logisch und metaphysisch gebildet hat. *)

Dazu kommt nun noch, daß jedes Volk, nach Maßgabe seiner Uranlage und seiner geschichtlichen Entwickelung, gewisse Arten und Reihen von Intellectualvorstellungen vorzugsweise herausgearbeitet und folglich benannt hat, Vorstellungen, die andern Völkern theils fehlen, theils bei ihnen nur unvollkommen, unklar, verkümmert vorhanden sind. Welch einen wunderbaren Einfluß hatte das Studium des Griechischen auf das philosophische Vermögen derjenigen Römer, die Griechisch lernten!

---

*) Fichte, Herbart, Schelling, Hegel sind darüber einig. Wir führen von dem Ersten nur eine Stelle an über den formalen Nutzen des schulmäßigen Sprachstudiums („Deducirter Plan", S. 17–19): „Die positive Kenntniß der Sprache, so unentbehrlich sie auch ist, erscheint als leichte Zugabe, wenn wir bedenken, daß besonders durch Erlernung der Sprachen einer andern Welt, welche die Merkmale ganz anders zu Wortbegriffen gestaltet, der Jüngling über den Mechanismus, womit die angeborene Sprache, gleichsam als ob es nicht anders sein könnte, ihn fesselt, unvermerkt hinweggehoben und im leichten Spiele zur Freiheit der Begriffbildung angeführt wird; ferner, daß beim Interpretiren der Schriftsteller er an dem leichtesten und schon fertig ihm hingelegten Stoffe lernt, seine Betrachtung willkürlich zu bewegen, dahin und dorthin zu richten für einen ihm bekannten Zweck, und nicht eher abzulassen in dieser Arbeit, als bis der Zweck erreicht dastehe. Es wird nun nothwendig sein, daß die Schule in ihrem Sprachunterricht also verfahre, daß nicht bloß der erste Zweck der historischen Sprachkenntniß, sondern zugleich auch der letzte der Verstandesbildung an ihr sicher, allgemein und für klare Documentation ausreichend, erfüllt werde; daß z. B. der Schüler auf jeder Stufe des Unterrichts verstehen lerne, was er verstehen soll, vollkommen, und bis zum Ende, und wissen lerne, ob er also verstehen und den Beweis führen lerne; keineswegs aber, wie es bisher so oft geschehen, hierüber vom guten Glücke abhänge und im Dunkeln tappe, indem sehr oft sein Lehrer selbst keinen rechten Begriff vom Verstehen überhaupt hat und gar nicht weiß, welche Fragen alle müssen beantwortet werden können, wenn man sagen will, man habe z. B. eine Stelle eines Autors verstanden."

Digitized by Google

Dasselbe finden wir bei denjenigen heutigen französischen Autoren, die deutsche Studien gemacht haben. Uns Deutschen kann das Lateinische und das Griechische, aber auch das Französische und das Englische ähnliche Dienste leisten, nach verschiedenen Richtungen hin vermehren wir durch das Studium ihres Wortschatzes unsere Vorstellungen, wie Jeder an sich erfahren hat, der diese Studien gemacht hat. Fügt man hierzu noch, was schon früher bemerkt worden ist, daß selbst die ähnlichen Vorstellungen in den verschiedenen Sprachen nicht consequent sind, daß jede Sprache auf eigenthümliche Weise Gedankenelemente zu einem Abstractionscomplex verbindet, also z. B. irgend ein deutsches Wort, das die Elemente a, b, c, d enthält, ein französisches (oder ein lateinisches u. s. w.) sich gegenüber hat, dem vielleicht die Elemente b und c fehlen, während es neben a und d noch die dem deutschen Worte fehlenden Elemente f und g enthält — so wird man, auch ohne Philolog zu sein, die Behauptung, daß das Studium fremder Sprachen ein unersetzliches Hülfsmittel der Verstandesbildung ist, gerechtfertigt finden. Was von dem Studium der Grammatik und der Onomatik gilt, das gilt auch von der Technik, von der Uebung in einer fremden Sprache zu schreiben oder sie zu sprechen.

Daß dann weiter das, was wir philologische Bildung genannt, nämlich die Kunst der schriftlichen und der mündlichen Rede, einerseits ein wesentliches Stück der Bildung ist, daß der Besitz dieser Kunst ferner nicht an den mathematisch-naturwissenschaftlichen, sondern nur an den Sprach- und Litteraturstudien erworben werden kann, das bedarf wohl keines Beweises. Nun kann zwar nicht geleugnet werden, daß diese Seite der Bildung mehr oder weniger auch an dem ausschließlichen Studium der Muttersprache und ihrer Litteratur erworben werden kann, wie wir denn in Volksschulen und in Ständeversammlungen häufig genug Männer sehen, die vortrefflich sprechen, ohne je fremde Sprachen erlernt zu haben; eben so wenig aber wird man leugnen können, daß, bei übrigens gleicher Anlage und Anstrengung,

Digitized by Google

derjenige, welcher fremde Sprachen lernt, der beſſere Sprecher und Schreiber werden wird. Hier kommt ſowohl das Schreiben in einer fremden Sprache, als das Ueberſetzen aus fremden Sprachen in die Mutterſprache in Betracht; beide Uebungen ſind zwar nicht das einzige, aber eins der beſten und wirkſamſten Mittel, zu einer tüchtigen Technik in ſeiner Mutterſprache zu gelangen. Die Vergleichung des fremden Ausdruckes mit den Mitteln, welche der Mutterſprache zu Gebote ſtehen, gibt allmälig richtige Wortwahl, ſchöne Wort- und Satzfügung, angemeſſenen Stil. Von mehreren der glänzendſten Stiliſten neuerer Zeit iſt es bekannt, daß ſie viel überſetzt haben — man denke an Wieland und A. W. Schlegel, dazu an die großen Latiniſten *) — und der Erſtere wollte bekanntlich ſein Deutſch allein vom Cicero gelernt haben — was gar kein Paradoxon iſt. Mit welchem Eifer die Römer überſetzt haben, um ſich zu Rednern und Schriftſtellern zu bilden, ſehen wir bei Cicero und Quinctilian **). Das Schreiben in einer fremden Sprache ſcheint mit der Bildung eines deutſchen Stils Nichts zu ſchaffen zu haben; es ſcheint aber auch nur ſo. Ein kundiges Auge ſieht es dem deutſchen Stil eines deutſchen Schriftſtellers bald an, ob derſelbe je in einer fremden Sprache geſchrieben hat oder nicht. Tauſende von unklaren, nebuloſen, poetiſch-philoſophiſchen Halbgedanken, die für geiſtreich gelten, weil ſie unverſtändig, für ſchön geſagt, weil ſie aufgedunſen und bombaſtiſch ſind, würden in unſerer heutigen Litteratur nicht exiſtiren, wenn auf den Gymnaſien das Lateinſchreiben nicht in ſo traurigen Verfall gekommen wäre. Auch die franzöſiſche Sprache ſträubt ſich mit Händen und Füßen gegen den Ausdruck jedes Unſinns; wes-

*) So ſagt Erasmus in ſeiner geiſtvollen Abhandlung de ratione studii: Plurimum autem fructus est in Graecis vertendis. — Nam simul et exercetur ingenium in deprehendendis sententiis, et utriusque sermonis vis et proprietas penitus inspicitur, et quid nobis cum Graecis commune sit, quid non, deprehenditur.

**) De Orat. L. I. — Institt. Oratt. L. X. 3.

Digitized by Google

halb das Französischschreiben auf höheren Bürgerschulen vollständig dieselben Dienste leisten kann, die auf Gymnasien das Lateinschreiben so lange geleistet hat. Solchen classischen Philologen, welche die neueren Sprachen verachten, sei hier beiläufig bemerkt, daß nicht ich es allein bin, der dem Französischschreiben einen so hohen Werth für die philologische Bildung beilegt: Niebuhr, der nicht im Verdachte steht, die alten Sprachen zu unterschätzen, der aber als Staatsmann auch Veranlassung gehabt hatte, sich das Französische gründlich anzueignen, sagt in seinem bekannten Briefe an einen Jüngling, der sich der Philologie widmen wollte*): „Das Lateinschreiben ist eine so herrliche Schule alles guten Stils, und nächst dem Latein das Französische, welches auch nichts Ungereimtes duldet, worüber der Deutsche in seiner eigenen Sprache so fatal gleichgültig ist."

Was die Sprach- und Litteraturstudien nach den verschiedensten Seiten für die theoretische Bildung zu leisten vermögen, haben wir gesehen; über den Nutzen, den diese Studien gleichermaßen, bei richtiger Betreibung, der praktischen Bildung zu gewähren fähig und vorzugsweise geeignet sind, haben so viele Schriftsteller — so Friedr. Jacobs, Thiersch, Rehberg, Tittmann, Friedemann, Weber, Art, Hegel u. A., und im Alterthum Cicero und Quinctilian — so eindringlich gesprochen, daß wir über diese nicht am wenigsten wichtige Seite der Sache ganz kurz sein können, da die Schriften jener Männer Jedem zugänglich sind und wir nichts wesentlich Neues über diesen Punkt beizubringen wissen. Wenn wir von dem Nutzen der Sprach- und Litteraturstudien für praktische Bildung reden, so fassen wir die praktische Bildung nicht wie der gemeine und vornehme Realismus, wenn dieser darum neuere Sprachen betrieben wissen will, weil ein großer Theil der Gebildeten der Kenntniß derselben im Geschäfts- und gesellschaftlichen Leben

*) Lebensnachrichten, Bd. II. S. 200 ff.

Digitized by Google

nicht entrathen kann — obschon auch dieser Gesichtspunkt seine Berechtigung hat —; wir haben, im Gegensatze zur intellectuellen Bildung, die Bildung des Willens und Charakters, des Gemüthes und der Gesinnung im Auge; dieser leistet ein wohl betriebenes Sprach- und Litteraturstudium die wesentlichste Hülfe, während mathematische und naturwissenschaftliche Studien, die der Realismus fast ausschließlich empfiehlt, der praktischen Bildung in diesem Sinne sehr wenig förderlich sind, da diese Wissenschaften, um mit Goethe und Jean Paul zu reden, weit vom Herzen ab liegen und sich mit jedem Herzen vertragen, da sie den Eigensinn nicht lindern, den Parteigeist nicht beschwichtigen können, da sie überhaupt nichts von allem Sittlichen vermögen.

Die Sprach- und Litteraturstudien dagegen sind ihrer Substanz nach ethisch und wirken darum auch ethisch auf den Menschen. Und zwar gilt dies nicht nur von dem Studium der Alten (die ich übrigens keineswegs herabzusetzen willens bin), es gilt ebenfalls von dem Studium der neueren Sprachen und Litteraturen, zunächst der deutschen, französischen und englischen. Es ist wahr, die Griechen haben einen specifischen ästhetischen Vorzug, indem mehrere ihrer Schriftsteller Werke von vollendeter Schönheit hervorgebracht haben und ihre Geschichte einige vollkommen künstlerisch abgerundete Charaktere aufweist; und darum ist der Schüler des Gymnasiums, wenn dieses neben den beiden alten Sprachen auch neuere lehrt, im entschiedenen Vortheile vor dem Zöglinge der h. Bürgerschule, der nur die moderne Bildung erwirbt und dem Griechenland und seine Cultur, dies Paradies des Menschengeistes, verschlossen bleibt. Es ist aber eben so wahr, daß ästhetische Bildung nicht das Höchste ist, der ethischen vielmehr die höchste Stelle gebührt; und daß fur diese durch das Studium der modernen Welt mehr gewonnen werde, als durch das Studium der antiken, dafür hat das Christenthum gesorgt, das, wie unserem Staats- und Privatleben, so auch unserem Dichten und Denken einen Inhalt gegeben hat, der, verglichen mit dem Inhalte der antiken Welt,

Digitized by Google

schlechthin als der bessere, menschlichere bezeichnet werden muß. Die hergebrachten Redensarten von der Excellenz und Praestanz der antiken Litteraturen vor den neueren sind eben nur Redensarten, die, wie bemerkt, nur für die bloß ästhetische Betrachtung wahr sind. Sieht man auf den Inhalt, so findet sich, daß es unter den uns erhaltenen Werken der griechischen und der römischen Litteratur verhältnißmäßig eben so viel Geistloses und Unnützes gibt, als in den neueren Litteraturen; und was dann die sittliche Seite betrifft, so ist das Alterthum weit entfernt, hier einen Vorzug zu behaupten. Nicht nur gibt es in antiken Schriftstellern Manches, was auch schon bei Lebzeiten dieser Schriftsteller, auf dem Standpunkte der antiken Sittlichkeit, für verwerflich gelten mußte; es findet sich auch Manches bei ihnen, was erst die spätere, die christliche Zeit als unsittlich zu erkennen die Erkenntniß gewonnen hat. Jeder heutige Mensch von gesunder sittlicher Bildung wird z. B. des göttlichen Plato vielgepriesenes Werk vom Staate nicht anders als für ein durch und durch niederträchtiges Buch erklären können. Wo ähnliche Abgeschmacktheiten in den neueren Litteraturen auftauchen, wie z. B. jetzt bei den Communisten, da erregen sie Verachtung und Abscheu. Jedenfalls haben das die neueren Litteraturen voraus, daß es nicht die großen und verehrten Classiker sind, nicht die Platone, welche solche perverse Gedanken aussprechen, sondern sogen. Litteraten der untersten Schicht, deren Schriften jedenfalls kein Lehrer in die Schulen bringt. Hat nun Goethe einmal gesagt, an einem einzigen Schriftsteller wie Tschudi getraue er sich, einen Menschen tüchtig heranzubilden, so wird dies um so gewisser geschehen können, wenn wir das Erlesenste von dem Besten, was die deutsche, die französische und die englische Litteratur der letzten dreihundert Jahre hervorgebracht haben, zu diesem Behufe sorgfältig, getreu und mit Verstand benutzen, den Schülern schon in der Schule dasjenige von diesem Reichthum zukommen lassen, was sie schon hier sich aneignen können, und ihnen nebst den Mitteln

Digitized by Google

(Sprach- und Litteraturkenntnisse) die Neigung einflößen, auch ihr späteres Leben durch fleißiges Schöpfen aus diesem Jungbrunnen stets frisch, gesund und rein zu erhalten. Hierbei ist nicht bloß an die Dichter gedacht, wie wünschenswerth es auch ist, daß jeder gebildete Mensch sich vor der heutzutage bei Geschäftsmännern nur zu häufigen Abstumpfung des poetischen Sinnes sorgsam hüte; die zu Nationalautoren gewordenen Prosaisten, die Geschichtschreiber, die Redner und die abhandelnden Schriftsteller tragen, wie zur theoretischen, so zur praktischen Bildung noch mehr bei.

Wären der gegenwärtigen Abhandlung nicht ziemlich enge Grenzen angewiesen*), so würden wir hier, um dieser Versicherung Nachdruck zu geben, eine gedrängte Charakteristik des deutschen, des französischen und des englischen Ethos versuchen; alsdann nachweisen und durch Bezugnahme auf bedeutende Autoren und ihre Schriften belegen, welche Bildungselemente der Deutsche aus der französischen und aus der englischen Litteratur sich aneignen kann und darum aneignen sollte — der vaterländischen Litteratur nicht zu gedenken. Wir bedürften indessen einiger Bogen dazu, und so müssen wir es unterlassen, um für Anderes Raum zu gewinnen, was noch zu sagen ist. Ohnedies ist der größere Theil der Gebildeten geneigt genug, unsere These ohne weiteren Beweis anzunehmen, und man hat dem nicht-schulmännischen Publikum eigentlich nur das nachzuweisen, daß die Lectüre von Uebersetzungen (wenn solche auch als Surrogat gelten mögen) nur den kleinsten Theil derjenigen Bildung gibt, die dem zufällt, der, den Sprachschlüssel in der Hand, den Schatz selbst heben kann. So wäre allenfalls nur noch von einem Theile der Schulmänner Widerspruch zu erwarten. Die Realisten sind schwer zu überzeugen; den Humanisten, die nur Lateinisch und Griechisch gelten lassen wollen, kann man nur sagen: Kommt und sehet. Um nur von der französischen

*) Vgl. das Vorwort.

Digitized by Google

Litteratur zu reden, so will ich ihnen gar nicht zumuthen, dieselbe vollständig kennen zu lernen und dann erst zu urtheilen; sie dürfen sich nur die geringe Mühe geben, meine oben genannten drei Sammlungen zu lesen, und sie werden bekennen müssen, daß in diesen ein Inhalt vorliegt, der, recht aufgenommen und verarbeitet, die Bildung des mit der classischen Welt Vertrauten wesentlich ergänzen und vervollständigen, selbst aber durch Nichts ersetzt werden kann.

Hier wollen wir uns eine kleine Abschweifung erlauben, oder vielmehr zwei.

Einige Schulmänner wollen nämlich die Erfahrung gemacht haben, daß die höheren Bürgerschulen bei ihrer gegenwärtigen Einrichtung, wie dieselbe in Preußen durch das vorläufige Prüfungsreglement vom 8. März 1832 bedingt ist*), den von ihnen

---

*) Für manche Leser ist vielleicht die Bemerkung nicht überflüssig, daß die höheren Bürgerschulen, von denen in dieser Abhandlung die Rede ist, sich wesentlich von den Anstalten unterscheiden, die man in Württemberg Realschulen, in der Schweiz Real-, oder Secundar-, oder Bezirksschulen nennt. Die echte höhere Bürgerschule hat nicht weniger als sechs Classen für etwa zehn- oder elf- bis sechszehn- oder siebenzehnjährige Schüler, und eine Einrichtung, die ihre Unterhaltung nicht weniger kostbar macht, als die eines vollständigen Gymnasiums. Die Industrie- oder Gewerbeschulen einiger Schweizer-Cantone (Zürich, Aargau, Bern, St. Gallen) unterscheiden sich von den echten h. Bürgerschulen dadurch, daß sie über dem Streben nach professioneller Bildung die allgemein bildenden Fächer etwas vernachläßigen; viele norddeutsche, namentlich preußische h. Bürgerschulen fehlen darin, daß sie ein Mittelding zwischen dem Gymnasium und der echten h. Bürgerschule sind, z. B. Latein lehren. Um süddeutschen und schweizerischen Lesern in der Kürze eine Vorstellung von der Natur und Höhe der Leistungen einer guten norddeutschen h. Bürgerschule zu geben, mögen hier die Aufgaben für den schriftlichen Theil der letzten Abiturientenprüfung (Mich. 1842) auf der städt. Gewerbschule zu Berlin stehen. A. Mathematik. 1. Entwickelung des allgemeinen Ausdrucks für den Krümmungsradius und Bestimmung desselben für den Endpunkt der großen Achse einer Ellipse. 2. Es sind eine Seite und die beiden daran liegenden Winkel eines körperlichen Dreiecks gegeben; nach der Methode der beschreibenden Geometrie soll das Dreieck gezeichnet und der dritte Winkel, so wie die übrigen Seiten bestimmt werden. 3. Entwickelung der numerischen Reihe für die Basis des natürlichen Systems. 4. Auflösung

Digitized by Google

gehegten Erwartungen nicht entsprechen; sie finden die auf ihnen gewonnene Bildung unzulänglich. Obgleich es nun höhere Bürgerschulen gibt, auf denen die Erfahrungen ganz anders lauten, so wollen wir doch jene Erfahrungen gelten lassen, nur sind wir genöthigt, dieselben anders zu erklären, als es von jener Seite geschehen ist. Unserer Ansicht nach kann der bemerkte Mangel an Erfolg in verschiedenen Umständen seinen Grund haben. Wo die städtischen Behörden, welche eine h. Bürgerschule gegründet, weniger die humane Bildung als eine directe Vorbereitung für das gewerbliche Leben im Auge hatten, wo sie als Realisten utilitarisch dachten und demgemäß die neue Anstalt einrichteten und besetzten, da erhielten die sog. Realien (Mathematik und Naturkunde) das Uebergewicht über die ethischen Studien, und der Erfolg konnte nur gering sein. Wo die Lehrer, die Natur der höheren Bürgerschule verkennend, die diesen Anstalten angemessene Unterrichtsweise nicht fanden und in Ausübung brachten, wo der Unterricht, wenn die Lehrer vom Gymnasium kamen, eine Art Gymnasialunterricht, oder, kamen sie aus niedern Schulen, waren sie Volksschullehrer, Candidaten der Theologie u. s. w., ein nur etwas breiterer und umfänglicherer Volksschulunterricht war: da konnte der Erfolg wieder nur gering sein. Wo weder das richtige Verhältniß zwischen den ethischen und natürlichen Fächern ermittelt, noch zwischen den verschiedenen ethischen Fächern der naturgemäße Zusammen-

---

der Gleichung $x^3 - 17x - 29 = 0$, nach Fourier's Methode. 5. Allgemeine Angabe der Methode zur Auflösung der numerischen Gleichungen von Gräffe und Encke für reelle und imaginäre Wurzeln. B. Naturwissenschaften. 1. Angabe der Methode, wie mittelst des Daniel'schen Schwefeläther-hygrometers der Wassergehalt der Luft gefunden wird. 2. Die verschiedenen Bedingungen, unter denen sich die chemische Verwandtschaftskraft wirksam zeigt, an chemischen Processen erörtert. C. Sprachen. 1. Würdigung der Kreuzzüge nach ihrer religiösen und historischen Bedeutsamkeit. 2. Virtus romana, omnium ore celebrata, qualis temporibus liberae reipublicae fuerit, quaeritur. 3. De la véritable grandeur de Louis XIV. 4. On the true greatness of Louis XIV.

Digitized by Google

hang hergestellt, noch endlich der sogen. Sprachunterricht von sach- und unterrichtskundigen Lehrern gegeben wurde, da konnte der Erfolg wieder nur gering sein. Wo endlich, um Andres zu übergehen, der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, wenn auch die Lehrer Fachmänner waren, weder auf der unteren Stufe durch angemessene propädeutische Curse vorbereitet, noch auf der mittleren und oberen recht schulmäßig, sondern „wissenschaftlich", zunftmäßig ertheilt, dabei von hinlänglichen ethischen Studien nicht gehörig unterstützt wurde, auch da war kein sonderlicher Erfolg zu erwarten. Am wenigsten aber durfte man in den da und dort den Gymnasien angeleimten Realclassen auf einen nur halbwegs befriedigenden Erfolg rechnen.

Wenn nun einige Schulmänner die ihnen zugegebene Erfahrung daraus erklären wollen, daß es den höheren Bürgerschulen bei ihrem Lehrplane an Einheit gebreche, während das Gymnasium, was eben sein Vorzug sei, in den classischen Studien diesen Mittelpunkt habe, und wenn sie alsdann auch für die höheren Bürgerschulen einen solchen Mittelpunkt begehren und dazu die lateinische Sprache vorschlagen: so müssen wir dagegen behaupten, daß dieses Reden von Einheit und Mittelpunkt auf einer durchaus mechanischen Ansicht beruht, wie denn auch, beiläufig bemerkt, die lateinische Sprache auf höheren Bürgerschulen nur die Bedeutung haben kann, welche das Hebräische auf den Gymnasien einnimmt.

Einheit ist bekanntlich eins der sehr vieldeutigen Wörter, mit denen man sich vorsehen muß. Schon in der Arithmetik ist Eins und Einheit nicht schlechterdings dasselbe, indem jede größere oder kleinere Summe von Einsen wieder Einheit ist. In der Haushaltung gehört manches Stück dazu, um die Einheit eines Ameublements hervorzubringen. Die organischen Wesen, z. B. der menschliche Leib, stellen ebenfalls sehr zusammengesetzte Einheiten dar. Der Mensch ist eine Einheit von Leib und Seele. In der sittlichen Welt, in der Liebe, Familie, im Staate u. s. w. besteht die Einheit sogar aus einer Mehrheit von Individuen.

Digitized by Google

Wollen wir uns nun von der Sprache nicht äffen lassen, so werden wir, wenn von der Einheit einer Schule die Rede ist, den Begriff der Sache aufsuchen müssen. Dieser aber führt uns auf das, was im Anfange dieser Abhandlung über die Seiten, Elemente und Momente der Bildung beigebracht worden ist, und damit hat die Metapher keine Gewalt mehr über uns. Wir sagen also, daß die Einheit des Bewußtseins und der Bildung mit jener vorgeschlagenen arithmetischen Einheit nichts zu thun hat; daß diese Einheit, um die rechte, um zugleich eine Vollständigkeit zu sein, aus objectiven wie aus subjectiven Gründen eine Vielheit von Bildungselementen fordert, und daß der Pädagoge diese Vielheit nicht auf eine arithmetische Einheit zurückzuführen, sondern sie zu organisiren, die Organe unter sich und zum ganzen Organismus ins richtige Verhältniß zu setzen hat. Wo dieses geschieht, wo die allerdings nöthige Einheit richtig verstanden und ins Werk gesetzt wird, da hemmen weder die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien in der h. Bürgerschule die ethischen, sondern sie bilden in Wahrheit eine Einheit, noch hemmen sich die ethischen Studien gegenseitig, und auch sie bilden wieder eine Einheit. Als Grundlage dieser letzteren hat man nun weder mit den Einen bloß die lateinische, noch mit Andern bloß die deutsche Sprache und Litteratur anzunehmen, sondern ihr Inhalt ist die neueuropäische Cultur, wie sie sich in der Sprache, Litteratur, Wissenschaft, Sittlichkeit und Geschichte der drei Hauptvölker des neueren Europa, der Deutschen, Franzosen und Engländer, darstellt. Wer diese Einheit nicht als eine Thatsache seines Bewußtseins und lebendige Erfahrung in sich fühlt, sich dieselbe vielleicht nicht einmal vorstellig machen kann, sie möglicherweise nur für einen subjectiven Begriff hält, der nicht realisirt sei; wem, wenn er Deutschland, Frankreich und England denkt, diese Gedanken auseinanderfallen: der hat keinen Beruf, irgend eins der ethischen Fächer an einer höheren Bürgerschule zu lehren, am wenigsten aber ist er geeignet, als

Digitized by Google

Schriftsteller oder Beamter dem h. Bürgerschulwesen die Wege zu weisen.

Die zweite Digression, die wir uns hier erlauben wollen, führt uns in diejenigen Berufsschulen, welche nicht, wie die Facultäten der Universitäten, das Gymnasium, sondern, wie die Berg-, Landwirthschafts-, Forst-, h. Gewerb-, Handels-, Bau-, Kunst-, Ingenieur-, Kriegs-, Navigations-, Pharmacie-, Thierarzneischulen u. s. w., die höhere Bürgerschule zu ihrer Vorbereitungsanstalt haben oder doch, wenigstens für die Mehrheit ihrer Zöglinge *), haben sollten. Die meisten dieser Fachschulen sind dermalen noch in der fehlerhaften Lage, Zöglinge von höchst ungenügender Vorbildung aufnehmen zu müssen, was sie einerseits nöthigt, Vieles in ihren Unterrichtsplan aufzunehmen, was den Schulen für allgemeine Bildung angehört, und was andrerseits auch ihren Fachunterricht gewaltig herabdrückt. Darum muß das Erste sein, was diejenigen dieser Fachschulen zu thun haben, die es noch nicht gethan, daß sie sich ein angemessenes Reglement für die Aufnahmsprüfungen erwirken, daß sie Niemanden als regelmäßigen Schüler aufnehmen (neben denen man ja Hospitanten statuiren kann), der nicht entweder von einem Gymnasium oder von einer vollständigen höheren Bürgerschule das Zeugniß der Reife vorweisen kann. Ist dieses Erste erreicht, dann sollte man auch auf ein Zweites denken, dem zu Liebe wir diese Abschweifung machen. Wenn nämlich auch die Fachschulen bei ihren Zöglingen eine allgemeine Bildung voraussetzen müssen, so ist es doch sehr wohlgethan, jungen Leuten von siebzehn bis zwanzig Jahren auch auf der Fachschule zur

*) Wo gute höhere Bürgerschulen bestehen, werden die meisten jungen Leute, die in einer der genannten Fachschulen später ihre Berufsbildung gewinnen müssen, sie, und nicht das Gymnasium, besuchen; indessen gibt es einzelne Berufe, bei denen es vollkommen gleichgültig ist, ob der ihn Ausübende in einem Gymnasium oder in einer h. Bürgerschule vorbereitet worden ist. Ja es ist sehr zu wünschen, daß ein Theil der Architekten, Maler, Bildhauer, Militairs u. s. w. dabei bleibe, seine Vorbildung auf den Gymnasien zu suchen:

Digitized by Google

Fortsetzung, Erweiterung und Vertiefung ihrer ethischen Bildung Gelegenheit zu geben. Wo eine solche Fachschule vereinzelt steht, wie z. B. die landwirthschaftliche und Forstschule zu Hohenheim, da mögen finanzielle Rücksichten nicht gestatten, in dieser Hinsicht Viel zu thun, wenn man auch immer Etwas thun sollte; wo man aber mehrere Fachschulen an demselben Orte vereinigt hat, wie z. B. die Karlsruher polytechnische Schule 1) die eigentliche école polytechnique (die drei mathematischen Classen), 2) fünf Fachschulen (Ingenieur-, Bau-, Forst-, h. Gewerb-, Handelsschule) in sich begreift, wozu ganz kürzlich erst ein Cursus für künftige Post- und Eisenbahnbeamte gekommen ist, da ist die Ausgabe vollkommen gerechtfertigt, wenn man neben den Professoren für die technischen Fächer auch einige Professoren für Sprachen und Litteraturen, Geschichte, Recht und Politik, Philosophie und Religion anstellt, was in der That in Karlsruhe geschehen ist. Die Lehrer dieser ethischen Fächer hätten ihrem Unterrichte eine Fassung und Ausdehnung zu geben, die zwischen dem Unterrichte, wie er oberen Schulclassen eignet, und Universitätsvorträgen die Mitte hielte. Wo sich solche Fachschulen in Universitätsstädten befinden, da scheint die Anstellung besondrer Lehrer für die genannten ethischen Fächer entbehrlich, weil die Auditorien der Universität ja Jedem offenstehen; indessen dürfte es auch hier rathsamer sein, einige Universitätslehrer zu veranlassen, für die Bildungsstufe und das Bedürfniß der Zöglinge der Fachschule besonders berechnete Vorträge in dieser selbst zu halten, als die jungen Leute ohne Weiteres an die Universität zu verweisen. „Eines schickt sich nicht für Alle.“ Erzwingen dürfte man auf Fachschulen den Besuch der allgemein bildenden Vorträge nicht unmittelbar, eine ein- und umsichtige Verwaltung fände aber leicht Mittel, die Benutzung derselben den Schülern zum Ehrenpunkte zu machen, vorausgesetzt, daß die Lehrer der facultativen Fächer ihren Unterricht lehrreich und anziehend zu machen wissen.

Wir kehren zu unserem Gegenstande zurück und kommen

Digitized by Google

nunmehr zu den Mitteln, durch welche man das schulmäßige Studium der neueren Sprachen und Litteraturen seinem gegenwärtigen Elend entreißen und allmälig in eine Verfassung bringen könnte, in der es den sach- und fachkundigen Schulmann so wie das Publikum zu befriedigen vermöchte. Leider haben die Mittel, welche wir vorzuschlagen wissen, den großen Fehler, daß ihre Anwendung Geld kosten würde — ein fataler Umstand, der allein hinreichend ist, diese Abhandlung unnütz zu machen. Denn bei den enormen Forderungen, die im heutigen Staatsleben fast überall an den Beutel der Bürger gemacht werden, können dieselben nicht wohl noch stärkere Leistungen übernehmen und etwa durch vermehrte Communalsteuern dem Schulwesen aufhelfen; die Steuern aber, welche der Staat einzieht, sind von Alters her fast überall so zweckmäßig vertheilt, daß für das Schulwesen wenig, beinahe Nichts übrig bleibt. Wie wenig nun auch solche Thatsachen geeignet sind, Geist und Gemüth derjenigen, die für Erkenntniß und Abstellung mancher Mängel im öffentlichen Unterrichtswesen wirken möchten, zu erheben und zu kräftigen; wie niederdrückend, fast demoralisirend, das Gefühl auch ist, es sei ja doch Alles verlorene Mühe: so ist und bleibt das Nunquam de republica desperandum doch ein sittliches Gebot, das, wie schwer es Einem auch oft falle, erfüllt sein will; wir sollen am Fortschritte zum Besseren, wie langsam, wie unmerklich, wie schneckenförmig gewunden er auch sein mag, nicht verzweifeln; wir sollen das Unsrige thun und es den Andern überlassen, ob sie das Ihrige thun werden. Und so wollen wir denn in Gottes Namen auch diese Abhandlung zu Ende schreiben, wenn sie auch immerhin keine andere Wirkung hat, als daß vielleicht hier und da eine von den kräftigen und dem Rechten zugewandten Naturen, die auch dem Drucke der schwierigsten Verhältnisse glücklich widerstehen, in dem Bestreben, auch ohne alle Veranstaltung und Hülfe des Staates sich zu einem tüchtigen Lehrer neuerer Sprachen und Litteraturen auszubilden, einigermaßen gefördert werden sollte. Mögen übri-

Digitized by Google

gens solche Naturen zu ihrem Troste erwägen, daß die Väter der heutigen classischen Philologie im funfzehnten und sechszehnten Jahrhundert auch auf ihre eigenen Fäuste angewiesen waren, daß auch sie sich selbst helfen mußten, daß die damaligen Staaten für ihre Studien auch Nichts thaten.

Gesetzt nun, man wollte — z. B. in Preußen — gelegentlich einmal den modernen Sprach- und Litteraturstudien und was daran hängt, die nöthige Sorge widmen, so hätte man auf drei Dinge zu sehen: Bildung der Lehrer, Stellung der Lehrer, und Organisation des Unterrichts.

Von der Bildung der Lehrer zuerst. Wir können für die Erwerbung derselben vier Stadien annehmen: Das Gymnasium, die Universität und das philologisch-historische Seminar, ein wenigstens einjähriger Aufenthalt in Frankreich und England, und das Probejahr und pädagogische Seminar. Der achtjährige Gymnasialcurs könnte mit achtzehn Jahren absolvirt sein; nehmen wir ein Jahr für die Militairpflicht, so würde die Universität mit neunzehn Jahren bezogen und mit zweiundzwanzig Jahren verlassen; das dreiundzwanzigste Jahr würde verreist, das vierundzwanzigste für die erste pädagogische Bildung verwandt, und somit wäre mit vier- bis fünfundzwanzig Jahren die Anstellung möglich.

Ueber die Nothwendigkeit für den Lehrer neuerer Sprachen und Litteraturen an Gymnasien oder höheren Bürgerschulen, auf dem Gymnasium seine allgemeine Bildung zu erwerben, können wir hoffentlich die Worte sparen. Freilich anerkennt die hergebrachte Praxis diese Nothwendigkeit nicht, und noch in der neuesten Zeit muß man es erleben, daß Behörden für Bildung von Sprachlehrern Maßregeln treffen, oder doch gutheißen, durch die der alte Jammer nur verewigt werden kann. Wer mit uns den oben skizzirten Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen für den rechten, oder — wenn nicht das — wenigstens für ein Besseres hält, das zu befördern ist, der wird mit uns einverstanden sein, daß junge Leute ohne gediegene

Digitized by Google

Gymnasialbildung, wenn man sie auch auf die Universität schickt und sie auf dieser die besten Lehrer hören können, den wissenschaftlichen Standpunkt nicht zu erreichen vermögen, den jener Unterricht beim Lehrer voraussetzt. Höhere Bürger- und polytechnische Schulen in Ehren; aber diese Anstalten sind nicht geeignet, sich selbst ihre Lehrer zu bilden. Dazu bedarf es der Gymnasien und der Universitäten.

Wir begleiten den Lehrer neuerer Sprachen und Litteraturen auf die Universität. Hier aber sehen wir uns vergeblich am schwarzen Brett und im Lectionskatalog um: wir können auf der Universität omne scibile et quaedam alia erlernen, für mongolische Sprachen und die Hieroglyphen gibt es Lehrer, nur was wir eben brauchen, moderne Philologie, findet sich nicht. Man weist uns an die freilich vorhandenen Lectoren, und wir finden, daß das brave Leute sind, ganz gut, um Studiosen der Rechte, der Medicin u. s. w., die auf dem Gymnasium das Französische und Englische entweder gar nicht oder fast gar nicht gelernt haben, die Rudimente dieser Sprachen beizubringen*); aber die wissen wir schon, und etwas mehr: wir suchen einen Professor. Nun findet sich auch hier und da ein Professor der neueren Litteraturen, der in früheren Jahren Verse oder Romane gemacht hat und jetzt über Goethe's Faust, oder die „Philosophie der Litteratur", oder ähnliche Sachen liest, die gewiß sehr schön, aber uns zu unserem Vorhaben, *Positives zu lernen*, ganz unnütz sind. Wir suchen Philologie, nicht Belletristik. Und so läßt uns die Universität im Stich**).

---

*) Einzelne dieser Lectoren, die uns aber nicht näher bekannt sind, mögen über ihrem Amte stehen; diese sind alsdann durch ungünstige äußere Verhältnisse gehemmt. In Wuttke's Jahrbuch der deutschen Universitäten I wird S. 346 von einem Lector einer der bedeutendsten deutschen Universitäten erzählt, daß derselbe sich noch in der neuesten Zeit gezwungen gesehen habe, an öffentlichen Orten niederen Ranges zum Tanze aufzuspielen.

**) In wiefern dies eine Einschränkung erleidet, ist S. 22 bemerkt. — Auch wollen wir denjenigen Professoren der neueren Litteraturen auf Univer-

Digitized by Google

Wer eine genaue Ueberſicht desjenigen haben will, was auf den deutſchen Univerſitäten für moderne Philologie geſchieht oder vielmehr nicht geſchieht, der nehme die in Wuttke's Jahrbuch der deutſchen Univerſitäten abgedruckten Lectionskataloge für 1842 zur Hand, einen Bogen Papier dazu, und mache dann ſeine Liſte. Beſonders intereſſant wird die Arbeit, wenn man drei Rubriken macht, eine für antike, eine für orientaliſche und eine für moderne Philologie, wobei man in der letzteren wieder germaniſche, romaniſche und ſlaviſche Philologie unterſcheiden mag. Eine Art von Scham hält uns ab, ein ſolches Gemälde unſerer Armuth hier beizubringen; wer ſich eine Vorſtellung davon machen will, der führe es auf die angegebene Art ſelbſt aus, oder er überſchaue nur in dem genannten Jahrbuche (I) S. 343—345.

Was nun hier geſchehen müßte, iſt leicht geſagt. In ſofern man annimmt, daß es auf jeder Univerſität immer Studioſen geben wird, die ordinären Schulunterricht in neueren Sprachen ſuchen, kann man die Lectoren beibehalten. Ob auch die auf einigen Univerſitäten beſtehenden Profeſſuren für neuere Litteraturen in bisheriger Weiſe beizubehalten und bei Erledigungen neu zu beſetzen ſind, wagen wir nicht zu entſcheiden, da das Ableſen von litterar-hiſtoriſchen und kritiſch-äſthetiſchen Geiſtreichigkeiten vielleicht einen uns unbekannten Werth hat. Wir wären allerdings der Meinung, daß die äſthetiſirenden Studenten ſich den nöthigen Vorrath dieſer Phraſeologie in den Journalen und in wohlbekannten Büchern der letzten zehn Jahre holen können. Wie es ſich nun damit auch verhalte, ſoll moderne Philologie auf jeder deutſchen Univerſität ſtudirt werden

---

ſitäten, die nicht moderne Philologen ſind, ihr ſonſtiges Verdienſt, über das wir nicht zu urtheilen vermögen, gar nicht abſprechen. — Sollte es außer den HH. Diez, Huber und Keller, auf einer oder der andern Univerſität noch einen Profeſſor der neueren fremden Litteraturen geben, der in Wahrheit Philologe iſt, ſo bitten wir um Verzeihung, daß wir ihn nicht genannt; er iſt uns als Philologe nicht litterariſch bekannt geworden.

Digitized by Google

können, wie man auf jeder antike Philologie studiren kann, so wird man sich entschließen müssen, der modernen Philologie eine Stelle im Etat und im Budget jeder Universität einzuräumen, man wird ordentliche und außerordentliche Professoren anstellen und die Habilitation von Privatdocenten des Faches begünstigen müssen.

Gesetzt nun, man entschlösse sich zu diesem Schritte und man fände die nöthigen Geldmittel, so würde man für den Augenblick nur den kleinsten Theil der errichteten Professuren besetzen können, weil die Zahl der dazu geeigneten Männer äußerst klein ist. Vielseitig gebildete und geistreiche Leute, die einen recht hübschen Artikel über einen deutschen oder fremden Autor schreiben können, die auch Französisch und Englisch, manchmal dazu Italiänisch und Spanisch verstehen, haben wir in ziemlicher Anzahl; aber die modernen Philologen, namentlich Romanisten und Englischgelehrte (denn um die deutsche Philologie steht es bedeutend besser), sind bald gezählt. Beriefe man nun diese Wenigen*), die dermalen nicht angestellt sind, falls sie Neigung für das akademische Lehramt haben, so würde das natürlich nicht genügen; die Behörden müßten darum Mittel anwenden, um junge Gelehrte zu veranlassen, diese Studien zu ergreifen. Würde amtlich ausgesprochen, daß in den nächsten Jahren eine Anzahl von Professuren der modernen Philologie errichtet werden solle, so würde es zur bestimmten Zeit nicht an wohl vorbereiteten Bewerbern fehlen; um dann die Behörden bei Anstellungen vor Mißgriffen zu sichern, dürfte es wohlgethan sein, den Akademien der Wissenschaften in Berlin, Göttingen, München u. s. w. für eine Reihe von Jahren einen kleinen Zuschuß zu Prämien für gekrönte Preisaufgaben aus dem Gebiete der modernen Philologie zu geben: damit hätte man eine öffentliche Prüfung organisirt, die wenig zu wünschen übrig lassen würde; man gäbe zugleich den Gekrönten die Mittel zu

*) Also Fuchs, Rapp, Wolf (in Wien) u. e. A.

Digitized by Google

Reisen in die Länder, mit deren Sprachen und Litteraturen sie sich vorzugsweise beschäftigen.

Natürlich könnte Ein Professor der modernen Philologie auf einer Universität (obschon wir auch für Einen schon dankbar sein würden) die Aufgabe aus objectiven und subjectiven Gründen nur unvollkommen lösen. Weder kann Ein Mensch Alles wissen, noch kann er Alles thun, gesetzt auch, er wüßte Alles. Wenn wir nun von den sehr reichen und den sehr armen Universitäten Umgang nehmen und nur die Universitäten mittleren Schlages berücksichtigen, so sollten diese für moderne Philologie doch drei Professuren haben, zwei ordentliche für einen Germanisten und einen Romanisten, und eine außerordentliche, bei deren Besetzung man vorzugsweise auf englische Philologie sehen könnte. Privatdocenten würden sich schon von selbst einfinden, wenn es Professuren gäbe. Die Professoren würden nun theils der ganzen Universität dienen, nämlich durch litterar-historische und interpretirende Vorträge, so wie durch stilistische Uebungen für Studenten aller Facultäten; theils würden sie ein Seminar für moderne Philologie besorgen, in welchem solche Studirende, die sich zu Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen an Gymnasien oder h. Bürgerschulen, oder wieder zu Universitätslehrern bilden wollen, ein gründlich gelehrtes Studium ihrer Fächer machen könnten.

Der Studiengang dieser jungen Leute wäre leicht festgestellt, wobei indeß zu bedenken, daß dieselben sich fähig machen müßten, nicht nur ihr Fach in allen Classen einer gelehrten oder h. Bürgerschule, sondern auch die übrigen ethischen Fächer bis ans Ende des mittleren Gymnasiums, und sämmtliche Schulfächer in den unteren Classen mit Erfolg lehren zu können.

Wir würden denselben also anrathen, in jedem ihrer sechs Semester ein Collegium über irgend einen Gegenstand der classischen Philologie, ferner einige für sie passende Collegia über Mathematik, Naturkunde, Geo- und Ethnographie zu hören, daneben successiv die philosophischen Hauptcollegia, und, im letzten Se-

Digitized by Google

meſter, Pädagogik. Dieſe Studien dürften ungefähr drei Achtel ihrer Zeit und Kraft in Anſpruch nehmen, ſo daß die größere Hälfte ihnen für das Studium ihres ſpeciellen Faches verbliebe.

Da nun der philologiſche Schullehrer nicht wie ein Lehrer auf einer reich beſetzten Univerſität ſich auf eine ihm vorzüglich zuſagende Seite oder Partie ſeines Faches beſchränken darf; da z. B. ein Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen, der ſich, was dem Univerſitätslehrer unter Umſtänden erlaubt iſt, etwa auf eine der drei Sprachen und Litteraturen beſchränkt hätte, Stellen nicht übernehmen könnte, wo er zwei oder gar drei Sprachen lehren ſoll; da z. B. ein Andrer, der ſich nur um die Litteraturen, weniger aber um die Sprachen als ſolche bekümmerte, oder umgekehrt (was dem Univerſitätslehrer wieder geſtattet iſt), als Lehrer nur unvollkommen ſeine Pflicht thun könnte, was auch dann gelten würde, wenn etwa ein Dritter zwar alle drei Sprachen und Litteraturen umfaßte, aber nur Einen Zeitraum derſelben, nicht auch die andern: ſo folgt daraus, daß unſer Studioſus der neueren Philologie, wenigſtens während ſeines Trienniums, keiner beſonderen Liebhaberei Herrſchaft über ſich einräumen darf. Hat er auf der Univerſität die drei Sprachen und Litteraturen, und was daran hängt, ſo vielſeitig und gründlich kennen gelernt, als es in dieſer Friſt geſchehen kann, ſo mag es ihm ſpäter im Lehramte geſtattet ſein, diejenige Partie ſeines Faches, für die er weniger Neigung hat, wenn er ſich als Lehrer nicht damit beſchäftigen muß, fallen zu laſſen und die ſo gewonnene Zeit auf eifrige Fortbildung in dem Uebrigen zu verwenden.

Unſer Studioſus der modernen Philologie hätte demnach in den ſechs Semeſtern ſeiner Univerſitätszeit etwa folgende Gegenſtände zu ſtudiren, wobei jedoch nicht über jeden gerade ein Collegium gehört werden müßte, da Einzelnes aus Büchern erlernt und überhaupt auf der Univerſität nur ein guter Grund gelegt werden kann.

Digitized by Google

A. Sprache.

1) Deutsche Grammatik und Onomatik: Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch, Niederdeutsch und Angelsächsisch *), nebst Metrik, Geschichte der Sprache und der Grammatik.
2) Geschichte der lateinischen Sprache seit ihrer Ausartung, Uebersicht des Lexikons der infima latinitas und des Mittellateins, Proben in Schriften und Urkunden. (Als Grundlage des Studiums der romanischen Sprachen.)
3) Französische Grammatik und Onomatik: Alt- und Neufranzösisch und Provençalisch **); franz. Metrik, Geschichte der Sprache und der Grammatik.
4) Englische; ebenso.
5) Vergleichende Grammatik der classischen, romanischen und germanischen Sprachen.
6) Philosophie der Sprache.

B. Litteratur.

1) Vorträge, in denen theils ganze Werke, theils Fragmente enthaltende Chrestomathien interpretirt werden.
2) Deutsche Litteraturgeschichte.
3) Französische Litteraturgeschichte.
4) Englische Litteraturgeschichte.
5) Theorie der Litteratur (Stilistik, Poetik und Prosaik), sowohl allgemein als mit besonderer Rücksicht auf Deutschland, Frankreich und England. (Aesthetik, als Philosophie des Schönen, beim Philosophen.)
6) Uebungen im kunstmäßigen (poetischen und prosaischen) Gebrauche der französischen und englischen Sprache.

---

*) Ob auch Gothisch? Ich mache ein Fragezeichen.

**) So viel Kenntniß des Italiänischen und Spanischen, um ein Buch lesen zu können, wird sich der Studiosus daneben aneignen können und wollen.

Digitized by Google

7) Theorie der philologischen Kunst: Hermeneutik (Exegese) und Kritik; — Paläographie.

C. Leben.

1) Allgemeine politische (historische) Geographie, und specielle Geographie von Deutschland, Frankreich und England, seit dem Eintreten dieser Länder in die Geschichte.
2) Allgemeine Statistik, und specielle Statistik von Deutschland, Frankreich und England.
3) Deutsche Volks-, Staats-, Kirchen-, Cultur- und Sittengeschichte, nebst Mythologie und Rechtsalterthümern.
4) Französische, ebenso.
5) Englische, ebenso.
6) Allgemeine Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit.
7) Staatslehre *).

Wenn die Professoren der modernen Philologie es sich zur Pflicht machen, die Studien ihrer Seminaristen sorgfältig zu leiten, und überhaupt ein sittliches Verhältniß zwischen sich und jenen zu begründen fähig und geneigt sind, so wird es wohl vorbereiteten, eifrigen und talentvollen jungen Leuten nicht unmöglich sein, während ihres Trienniums mit den hier genannten Gegenständen in so weit vertraut zu werden, daß sie fortan sich selbst forthelfen, das auf der Universität Erworbene erweitern und vertiefen, das dort Uebergangene nachholen können.

Indem aber die Studiosen des höheren Schulamtes selten reich sind, wird der für die künftigen Lehrer neuerer Sprachen und Litteraturen nothwendige, jedenfalls überaus wünschenswerthe wenigstens einjährige Aufenthalt in Frankreich und Eng-

*) Die unter C. genannten Gegenstände sind natürlich bei den Professoren der Geschichte und Staatswissenschaften zu hören. Der künftige Lehrer neuerer Sprachen und Litteraturen bedarf der Kenntniß derselben sowohl für sein Fach als für den historischen Unterricht, den er vielleicht später zu geben hat.

Digitized by Google

land für Viele eine Unmöglichkeit, wenn sich die Unterrichtsbehörden, nachdem sie Professoren angestellt, nicht auch noch entschließen können, die Mittel zu einer Anzahl von Reisestipendien aufzusuchen. Gelänge es den betreffenden Behörden, diese Mittel aufzufinden, so wäre damit der Sache ein großer Vorschub geleistet, vorausgesetzt, man schlösse bei der Bewilligung dieser Stipendien dem Protectionsunwesen Thür und Riegel. In einem vernünftig organisirten Staate darf kein Beamter, auch die Minister nicht, die Möglichkeit haben, Vortheile, die das gemeine Wesen dem Einzelnen nur darum zufließen läßt, weil es auf diesem Wege ein allgemeines Interesse zu fördern gedenkt, nach Gutdünken und subjectivem Urtheile zu vergeben; eben so wenig ist dem ehrenhaft Denkenden zuzumuthen, bei einem Beamten um eine vom Staate zu bestimmten Zwecken dargereichte Unterstützung zu sollicitiren, als handle es sich um eine von dem Beamten erzeigte Wohlthat. Mehrere Schweizercantone und Württemberg stellen in solchen Angelegenheiten nachahmenswerthe Muster auf. Würde also für Beförderung des Studiums der modernen Philologie ein Fond zu Reisestipendien aufgefunden — in Preußen etwa jährlich 6000 Thaler für 15 Stipendien zu 400 Thaler —, so müßten die Studiosen im letzten Semester ihres Trienniums, oder nach geschehenem Abgang von der Universität sich durch Lösung von Preisaufgaben um das Staatsstipendium bewerben, und den Verfassern der gelungensten Arbeiten, wenn dieselben zugleich ein gutes Sittenzeugniß von der Universität hätten, fielen die Stipendien zu. Wo, wie in Preußen, mehrere Universitäten im Lande bestehen, könnte man diese die Arbeiten beurtheilen lassen, etwa so, daß jedes Jahr zwei Universitäten, und so der Reihe nach alle, das Richteramt übernähmen, wobei dafür zu sorgen wäre, daß eine Universität nie die Arbeiten ihrer eigenen Studenten zu beurtheilen hätte. In Preußen, wo eine Akademie besteht, könnte man auch dieser den Auftrag geben, wodurch nebenbei das Ministerium eine sehr wirksame, nicht beleidigende und nichts kostende Controlle über

Digitized by Google

die Leistungen der Professoren der modernen Philologie ausüben lassen würde. Den Stipendiaten wären für die Benutzung ihres Aufenthaltes in Frankreich und England nur ganz allgemeine Directionen zu geben; ihr Stipendium bezögen sie in monatlichen Raten durch die Gesandtschaften; nach der Rückkehr hätten sie einen ausführlichen Bericht über ihre Reise einzureichen.

Daß für den Schulmann eine bloß theoretische Prüfung nicht genügt, hat man in mehreren Staaten durch die Forderung eines sogenannten Probe- oder Praktikantenjahres anerkannt. Aber auch diese Einrichtung, wie sie z. B. in Preußen besteht, hat man mit Recht unzulänglich gefunden. Die Universität hat dem Schulamtscandidaten seine theoretische Bildung gegeben; wer gibt ihm die praktische? wie und wo soll der Candidat das Unterrichten und Schulhalten lernen?

Was hier und da auf den Universitäten, in den philologischen Seminaren, von denen einige auch pädagogische sein wollen, für diesen Zweck geschieht, entspricht in der Regel dem Zwecke so wenig als möglich. Mehr als ein bei einem solchen Seminar betheiligter Professor der classischen Philologie — Männer, die als gelehrte Philologen mit Recht berühmt sind — hat mir, wenn ich über didaktisch-scholastische Fragen Belehrung begehrte (z. B. Unterschied der Interpretation in mittleren und oberen Classen), offen erklärt, das Schulwesen sei ihm ganz fremd, er verstehe von diesen Dingen gar nichts*). Damit soll diesen Gelehrten kein Vorwurf gemacht sein. — Der verstorbene Brzoska hat nun vorgeschlagen, auf den Universitäten eigene pädagogische Seminare zu gründen. Gienge es an, die akademische Studienzeit des künftigen Schulmannes um anderthalb bis zwei Jahre zu verlängern, oder nähme auch ein solches, unter Leitung eines Professors der Pädagogik stehendes

*) Philologen, wie Herr von Thiersch, die gleichzeitig und lange Jahre Gymnasial- und Universitätslehrer waren, können freilich junge Philologen auch über den Schulunterricht belehren.

Digitized by Google

Seminar seine Zöglinge erst nach absolvirtem Triennium auf, so könnten sich solche Seminare allerdings sehr nützlich machen, besonders wenn die Vorstände es vermöchten, Einiges von dem zu realisiren, was zu seiner Zeit Herbart vorgeschlagen hat*). — Offenbar aber würde man am einfachsten zu pädagogischen Seminarien kommen, wenn man neben den gewöhnlichen Gymnasien und h. Bürgerschulen in jeder Provinz zwei solcher Anstalten hätte, die Internate (also zugleich Erziehungsanstalten im strengen Sinne) wären; wenn man diesen Anstalten ausgezeichnete Erziehungs- und Unterrichtskünstler zu Directoren und Hauptlehrern geben und alsdann von ihnen fordern wollte, alljährlich ein angemessenes Quantum von Schulamtscandidaten in allen Zweigen des pädagogisch-didaktischen kleinen und großen Dienstes praktisch auszubilden und so zur selbständigen Führung eines Lehramtes vorzubereiten.**) Der Modus einer solchen Vorbereitung wäre bald gefunden, weshalb wir uns näherer Angaben enthalten; auch würde die Prüfung — und zwar eine reale Prüfung — der Schulamtscandidaten bei solcher Einrichtung den Behörden bedeutend erleichtert werden. Dieselben würden sich nicht (wie bisher in Preußen) vor, sondern nach abgehaltenem Probejahr, das nun zum Lehrjahre geworden wäre, zum examen pro facultate docendi stellen; sie würden nach erhaltenem Patent als ordentliche Lehrer angestellt werden können, wobei man jede Anstellung erst nach zweijähriger tadelloser Dienstzeit als definitiv, lebenslänglich betrachten könnte.

Begreiflicherweise würde man nicht leicht junge Leute finden, die geneigt wären, sich auf dem hier angedeuteten Wege zu Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen auszubilden,

---

*) Z. B. in dem Vortrage über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). Kleinere Schriften, herausgegeben von Hartenstein, Leipzig 1842, Bd. I, S. 299 ff.

**) In ähnlicher Weise wären Waisenhäuser der Ort für Schullehrerseminare.

Digitized by Google

wenn man bloß das Eine thun, nämlich die Bildung selbst ermöglichen, das Andre aber lassen wollte. Das Andre aber ist zunächst eine Radicalreform der amtlichen Verhältnisse der Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen.

Zuvörderst müßte die Nothwendigkeit der Fachlehrer für obere Classen anerkannt werden.

Es ist zwar erst ganz vor Kurzem in der bayerischen Ständeversammlung vom Ministertische aus ganz ernsthaft versichert worden, jeder Sachkundige anerkenne das Institut der Fachlehrer als fehlerhaft. Nun ist nicht zu leugnen, daß das Institut der Fachlehrer in zwei Fällen fehlerhaft ist: einmal, wenn man es auch in unteren Classen geltend macht, wo das Classenlehrersystem an seinem Orte ist; dann, wenn man Fachlehrer anstellt, die in ihrem Fache mehr oder weniger geschickt, aber in jeder andern Art menschlicher Wissenschaft und Bildung unwissend sind. Man hat bei Allem in der Welt das Wo, Wann und Wie zu berücksichtigen; unterbleibt dieses, so werden allerdings Erfahrungen gemacht, wie sie der obigen ministeriellen Versicherung zu Grunde zu liegen scheinen. Anderswo aber lauten die Erfahrungen anders, und wer erstens eine hinlängliche Anzahl von Schulen verschiedener Einrichtungen beobachtet, und gesehen hat, was auf vielen Gymnasien, die nur philologische Classenlehrer haben, unter der Firma von Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, philosophischer Propädeutik u. s. w., den Schülern geboten wird *); wer zweitens

*) Curtmann in seiner gekrönten Preisschrift „Die Schule und das Leben“ erzählt S. 40, ein Gymnasialdirector habe einst in der Conferenz lachend erklärt, die Studienbehörde verlange durchaus, daß auch Physik in den oberen Classen des Gymnasiums gelehrt werde, einer von den Lehrern müsse sich dazu hergeben. Da nun Jeder versicherte, daß er von der Sache Nichts verstehe, der Eine sich aber darauf berief, daß er bereits mit der Mathematik, der Andere, daß er mit dem Religionsunterrichte beläſtigt sei, so mußte sich ein Dritter dazu entschließen, welcher nicht einmal ein Buch über den Gegenstand besaß.

Mir ist ein ganz ausgezeichneter Lehrer der classischen Sprachen an ei-

Digitized by Google

den menschlichen Geist, die Grenzen seines Vermögens und die Wichtigkeit der Neigungen kennt, dazu drittens irgend eine Wissenschaft: der wird mit uns für die oberen Classen Fachlehrer verlangen, freilich solche Fachlehrer, die zugleich fähig sind, in den unteren Classen alles dort Vorkommende und in den mittleren Classen das ihrem Fache zunächst Verwandte zu lehren, also nicht solche Lehrer des Deutschen oder Französischen, die mit dem Lateinischen brouillirt sind, nicht abgedankte Lieutenants als Lehrer der Mathematik, nicht Apotheker, die meinetwegen recht hübsche chemische Kenntnisse haben mögen, als Lehrer der Chemie. Wenn man obere Classen haben will, die in Wahrheit obere Classen sind, so müssen die Lehrer derselben einem bestimmten Fache ihre ganze Seele zuwenden können; sonst sind oder bleiben sie doch den Forderungen ihres Amtes nicht gewachsen, sie müßten denn Universalgenies sein und noch etwas mehr. Qui trop embrasse, mal étreint. Es genügt doch wahrlich nicht, daß in den Reglements und Programmen sehr schöne Sachen stehen, wenn es durch die Natur der Sache unmöglich gemacht ist, diese dem Publikum gemachten Verheißungen zu einer Wahrheit zu machen. Dazu kommt, daß eine ganz andere Consequenz in den Unterricht kommt, wenn Ein Lehrer drei Classen hindurch denselben Gegenstand in der Hand hat, als wenn der Lehrer dreimal wechselt. Man kann sich von der Confusion, die in manchen Unterrichtsgegenständen, z. B. dem Deutschen, bei dem herrschenden Classenlehrersysteme auf sehr vielen deutschen Gymnasien besteht, nur dann eine Vorstellung machen, wenn man einige hundert Programme mit Aufmerksamkeit gelesen hat. Ich bin in diesem Falle.

---

nem norddeutschen Gymnasium bekannt, der auch Geschichte lehren muß, obgleich er aus Abneigung vor diesem Fache es nie nur einigermaßen kennen gelernt und er diese seine Abneigung und Unzulänglichkeit am rechten Orte laut genug eingestanden hat.

Nun hat man sich endlich entschlossen, das Classensystem in so weit zu verlassen, daß man auf den meisten Gymnasien einen Mathematiker angestellt hat; aber das reicht lange nicht hin.

Digitized by Google

Wir müssen also für Gymnasien wie für h. Bürgerschulen neben den nöthigen Alleslehrern die nöthige Anzahl von Fachlehrern, die besonders in den obern Classen zu unterrichten hätten, dringend begehren *). Wollte man die Lehrer eines Gymnasiums hiernach äußerlich unterscheiden, so könnte man die drei Hauptlehrer der unteren Classen Präceptoren, die beiden Hauptlehrer der mittleren Classen Ober-Präceptoren, die besonders in den oberen Classen beschäftigten Fachlehrer Gymnasialprofessoren nennen. Daß wissenschaftliche Befähigung und ganz besonders das pädagogisch-didaktische Naturel und der persönliche Charakter einen Lehrer ganz besonders für die unteren, einen anderen für die mittleren und einen dritten für die oberen Classen geeignet machen und so zu sagen prädestiniren, ist dem Kundigen wohlbekannt; diese natürlichen, geistigen und sittlichen Unterschiede unter den Lehrern soll man nicht übersehen, sondern sie zum Wohle des Ganzen benutzen. Das wird nun freilich nicht bedacht, wo man den Lehrer der obersten Classe den Vornehmsten sein läßt und dem Lehrer der untersten Classe den geringsten Gehalt gibt. Sollen Unterschiede in den Gehältern sein (was zweckmäßig ist), so müßten Alter, Tüchtigkeit, geleistete Dienste, Familie u. s. w., das Bestimmende sein; es müßte ein vorzüglicher Lehrer der unteren Classen eben so gut das höchste Gehalt beziehen können, als irgend ein vorzüglicher Lehrer der oberen Classen. Denn es ist nichts weniger als absurd, daß man einen Lehrer der unteren Classen, um ihm ein besseres Gehalt geben zu können, seinem Wirkungskreise entnehmen, ihn ascendiren lassen und so aus einem trefflichen unteren Lehrer einen möglicherweise unzulänglichen, vielleicht gar unbrauchbaren Lehrer einer Mittel- oder Oberclasse machen muß.

Zweitens würde aus dem Vorigen folgen, daß die bestehenden Reglements für die Prüfungen der Candidaten des hö-

*) Für das Gymnasium ist der Bedarf S. 28 – 29 n. angegeben; für die höhere Bürgerschule würde sich derselbe etwas anders stellen.

Digitized by Google

heren Schulamts eine durchgreifende Umarbeitung erleiden müßten. Man würde eine Präceptorats- und eine Professoratsprüfung unterscheiden, keinen aber zur letzteren zulassen, der nicht zuvor die erstere bestanden hätte. Alsdann könnte man ohne Gefahr die Professoratsprüfung lediglich zu einer Fachprüfung machen: der Eine würde sich in der classischen, der Andere in der modernen Philologie, der Dritte in Mathematik und Physik, der Vierte in Chemie, Naturgeschichte und reiner Geographie prüfen lassen, und da es oft genug vorkommen würde, daß classische und moderne Philologen nur einseitige historische und vielleicht allzudürftige philosophische Studien gemacht hätten, so würde man wohlthun, noch eine fünfte Ordnung von Fachlehrern zu statuiren, nämlich solche, die sich allseitig mit Geschichte, mit angewandter Geographie (politische, historische), mit Staatswissenschaft, mit Logik, Psychologie und Ethik beschäftigt hätten. An jeder höhern Bürgerschule braucht man einen solchen Mann; viele Gymnasien würden einen Lehrer dieser Ordnung ebenfalls wünschen, um ihm den historischen, historisch-geographischen und philosophischen Unterricht zu übertragen.

Candidaten des höheren Schulamts, welche moderne Philologie studirt hätten, aber die Professoratsprüfung für dieses Fach nicht bestünden, würden, da sie ihr Präceptoratsexamen gemacht, als Lehrer der unteren oder der mittleren Classen brauchbar sein.

Daß bei solchen Einrichtungen drittens die dermalige perioikische Stellung der Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen von Grund aus verändert werden, diese Lehrer in Rang und Gehalt ihren Collegen gleich gestellt werden müßten, braucht kaum besonders erwähnt zu werden. Mit 150 Thalern für den Lehrer des Französischen und 70 Thalern für den Lehrer des Englischen, wo man das Englische nicht gar für Luxus hält, wird man nicht mehr ausreichen, wie dermalen an vielen Schulen, sogar in Haupt- und Residenzstädten. Da heißt es denn freilich: Wie der Lohn, so die Arbeit. Fachlehrer in dem Sinne,

Digitized by Google

wie die heutigen maîtres bei den Schulen den Namen führen, sind in der That ein fehlerhaftes Institut, und die, welche sich dazu verstehen, dieses Martyrium auf sich zu nehmen, müssen entweder sehr gütig oder sehr en peine sein. Wir andern danken schön.

So wenig nun Einrichtungen für Bildung von modernen Philologen ohne gründliche Verbesserung der Rang- und Gehaltsverhältnisse das bestehende Uebel ausrotten könnten, so wenig würde das Eine und das Andere helfen, wenn man nicht zugleich ein Drittes thun, wenn man nicht den gegenwärtigen Lehrplan der Gymnasien ändern und den Lehrern der neuen Sprachen Raum zu einem gedeihlichen Wirken geben wollte. Auch der Lehrplan der h. Bürgerschulen wäre zu modificiren.

Um diese Forderung überzeugend zu begründen, würden zwei neue Abhandlungen oder vielmehr zwei Bücher geschrieben werden müssen, in welchen die pädagogische Bedeutung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände, ihr Verhältniß zum sich entwickelnden Geiste und damit ihre Reihenfolge, und endlich ihr Verhältniß zu einander, sowohl für das Gymnasium als für die h. Bürgerschule zu ermitteln und darzulegen wäre. Man kann das in dieser Abhandlung über die pädagogische Bedeutung der schulmäßigen Sprach- und Litteraturstudien Gesagte als ein Fragment eines dieser beiden Bücher ansehen. Hier müssen wir uns begnügen, unsere Ansicht von den im Lehrplan vorzunehmenden Veränderungen schlechtweg, ohne die zu ihr führenden Erwägungen, aufzustellen. Da sie nicht aus der Luft gegriffen, sondern das Resultat eines mehrjährigen Denkens und Erfahrens ist, so macht sie vielleicht auf viele Leser den Eindruck des Wahren.

Für's Erste also müßten die Behörden, die Directoren der Gymnasien und sämmtliche Lehrer den französischen und englischen Unterricht (der deutsche hat allmälig Raum gewonnen und Wurzel geschlagen) als ein wesentliches und wohlberechtigtes Glied am Schulleibe anerkennen, und zwar aufrichtig, ohne

Digitized by Google

Rückhalt und Gefährde. Bei der gegenwärtigen Organisation der Schulen und bei dem Geiste namentlich vieler Lehrer der alten Sprachen erscheint der französische Unterricht (von englischem ist fast nirgends die Rede) als eine dem ungelehrten Publikum sehr wider Willen gemachte Concession, die mit bewußtem Machiavellismus illusorisch gemacht wird. Wer mit einem oder dem andern quiescirten Diplomaten Umgang gepflogen hat, der wird zuweilen gar erbauliche Anekdoten über die geheime Entstehungsgeschichte dieser oder jener Constitution vernommen haben; gehörte der Erzählende zur Talleyrand'schen Schule, so sah man, wie ihm das Herz im Leibe lachte, wenn er die verschwiegenen Beweggründe entwickelte, aus welchen Dieser oder Jener auch eine Constitution eingeführt, und wenn er dann auf die Clauseln zeigte, mit denen man sich getraut habe, es auch unter neuen Formen hübsch beim Alten zu lassen. Schulverwaltungen thun nicht wohl, solchen Machiavellismus nachzuahmen und derlei mauvaises plaisanteries zu treiben, zu denen man, wie die oben (s. Seite 117) mitgetheilte Anekdote beweist, übrigens nicht bloß den Unterricht in neueren Sprachen wählt; wo Behörden oder Lehrercollegien einen Unterrichtsgegenstand oder das Publikum nicht achten, da sollten sie wenigstens als gute Philologen sich des Juvenalischen Maxima debetur puero reverentia erinnern und die Jugend achten. Die Schule soll nämlich nicht bloß ein Ort sein, wo die Jugend Vorschriften eines rechtschaffenen und sittlichen Lebens liest und hört; sie soll zugleich und vor Allem ein sittlicher Zustand sein, in welchem der Schüler ein sittliches Leben erlebt, wo er gute Gewohnheiten, welche die Grundlage und Vorbedingungen bewußter Sittlichkeit sind, annehmen und befestigen soll. Wie nun aber ein Unterricht, der bloß par manière d'acquit gegeben wird, der kein Resultat hat und keins haben kann, auf die Sittlichkeit der meisten Schüler wirkt, in welch bedenklicher Weise durch ihn das sittliche Urtheil und die ganze Lebensanschauung derselben verschroben und verfälscht wird, das bedarf für Verständige keiner Ausein-

Digitized by Google

andersetzung. Ein Unterricht, der nur ein Scheinunterricht ist, betrügt, will wenigstens betrügen; der Betrogene wird dann seinerseits ebenfalls gern zum Betrüger: aus dem leichtsinnigen und gewissenlosen, und zwar durch eine leichtsinnige und gewissenlose Schule dazu gemachten Schüler wird ein leichtsinniger und gewissenloser Geschäftsmann, der in seinem Wirkungskreise, wie er es in seiner Jugend von sogenannten respectabeln Männern gesehen, es ebenfalls bequem und in der Ordnung findet, nur zum Schein und für den Schein zu wirken. Dies ist die eine Seite. Auf der andern Seite möchte man fragen, ob es denn nicht besser wäre, die Buben sich auf der Gasse tummeln zu lassen und ihnen nur den Unterricht zu geben, den man gut geben kann und will, als sie zu zwingen, auch noch schlechten Unterricht zu besuchen, bei dem sie nichts lernen können, wenn sie auch wollten.

Wir wissen nun recht gut, welche Einreden auf unsere Forderung man in Bereitschaft hat. Von allen Seiten ertönt das Geschrei, die heutige Jugend werde mit Unterrichtsgegenständen überladen, erdrückt, um ihre geistige und leibliche Gesundheit gebracht. Dieser Nothschrei hat vollkommen Recht, und vollkommen Unrecht; wir stimmen ihm bei, und widersprechen ihm. So lange die Schulen ihre bisherigen Lehrpläne behalten, die fast alle mit merkwürdiger Verachtung der von einer einsichtigen Psychologie an die Hand gegebenen Gesetze der Geistesentwickelung gemacht sind, so lange, bei der gegenwärtigen Unordnung und Desorganisation, können die in den Prüfungsreglements an die Schüler gemachten Forderungen, wie billig sie auch sonst sind, in befriedigender Weise nicht erfüllt werden. Der Examenzwang hält freilich den Schein tant bien que mal aufrecht, äußerlich Aufgenommenes und nur zum Aufsagen und demnächst zum schnellen Vergessen Gelerntes sei ein wahrhafter Besitz; aber das ist nur ein Schein. Man macht sich selber etwas weiß, aber die Schüler werden nicht weise davon; man überfüllt sie, und doch bleiben sie leer; ihr geistiger Organismus wird so

Digitized by Google

entkräftet, daß er Nichts mehr bei sich behalten kann, so zu sagen, einen perpetuirlichen Durchfall bekommt. Wer dies zu grell finden sollte, der untersuche bei unseren Studirten, bei Aerzten, Juristen, Regiminalisten, Pfarrern, sechs Jahre nach dem Abgange vom Gymnasium, wie viel von ihren Gymnasialstudien bei ihnen haften geblieben ist. Man muß sich schämen, es zu sagen: nicht Zehn von Hundert sind im Stande, noch einen lateinischen oder griechischen Autor zu lesen, was schlechterdings nicht der Fall sein könnte, wenn die Schulen nach richtigen psychologischen Principien organisirt wären. Ebenso muß ich denen, die da behaupten, die Schüler des Gymnasiums könnten in acht Jahren unmöglich vier fremde Sprachen, die Schüler der h. Bürgerschule könnten in sechs Jahren unmöglich zwei fremde Sprachen und daneben die nöthigen Realien lernen, erwiedern, daß sie vollkommen Recht haben, indem bei den herrschenden Methoden eine solche Forderung in der That nicht zu erfüllen ist. Sie haben aber eben so vollkommen Unrecht, weil bei richtiger Organisation des Unterrichts und bei der rechten, genetischen Methode das Verlangte sehr wohl zu leisten ist. Der Mensch ist ein furchtbar progressives Wesen, hat Friedrich Schlegel gesagt; wir setzen hinzu: und ein sehr elastisches. Die kantische Formel: Du kannst, denn du sollst, klingt mehr paradox, als sie es ist. Wenn man beim Unterrichte das, was geschehen muß, am rechten Orte, zu rechter Zeit, auf die rechte Art und Weise und schließlich im rechten Geiste und — was auch nicht schadet — mit Geist thut, so werden Dinge möglich, die von vorn herein für unmöglich zu erklären allerdings leichter ist, als sie auszuführen. Wunderbar! Im Gebiete der Körperwelt entdecken die Forscher, wie Jeder weiß, von Zeit zu Zeit bis dahin verborgene Eigenschaften und Gesetze, und einzelne solcher Entdeckungen, dem Anschein nach oft ganz geringfügig, machen im Ackerbau, in der Industrie, in der Schifffahrt, in der Mechanik, in der Medicin u. s. w., Dinge möglich, die vorher unmöglich waren. Und im Gebiete des Geistes soll

Digitized by Google

Aehnliches nicht Statt haben? Aber dieser Unglaube ist absurd, da die gesunde und echt wissenschaftliche Erforschung des Geistes kaum begonnen hat, da die Psychologie und alle von ihr abhängigen Wissenschaften noch in den Windeln liegen, und gerade hier die rechte Forschung die folgenreichsten Entdeckungen machen muß. Wir wollen nur an eine Entdeckung von Pestalozzi erinnern; dieser Mann entdeckte die Anschauung*) — ut ita dicam — und erst nach dieser Entdeckung wurden Elementarschulen und Elementarunterricht möglich. Die Anwendung, die Pestalozzi und seine Nachfolger von dieser Einen Beobachtung gemacht haben, hat, wenn nicht den europäischen, so doch den deutschen Schulkarren umgekehrt; diese Eine Beobachtung hat dem Unterricht eine völlig neue Gestalt gegeben, sie hat wie eine Offenbarung, wie ein Wunder gewirkt, und wirklich Wunder gethan. Da nun, wo Pestalozzi seinen Fund gemacht hat, in der Menschennatur, da ist noch mehr zu finden, und ich denke, wir haben seitdem wieder Einiges gefunden, was zwar dem pestalozzischen Funde nicht ganz gleichzustellen, aber immerhin nicht zu verachten ist.

Fürs Zweite also müßte man sich diese Entdeckungen zu Nutze machen, ihnen gemäß die Schulen einrichten und den Unterricht umgestalten. Was den letzteren betrifft, so möchten wir glauben, daß er durch die genetische Methode, die nicht nur beim Sprach- und mathematischen Unterrichte, sondern überhaupt bei allen Fächern (natürlich jedesmal modificirt nach dem Gegenstande) angewandt zu werden fähig ist, eine folgenreiche Verbesserung erleben könnte und allmälig erleben wird, wenn diese Methode einerseits innerlich noch mehr ausgebildet sein und andrerseits äußerlich den ganzen Cyklus der Schulwissenschaften sich unterworfen haben wird, was freilich nicht die

*) Nämlich für die Pädagogik. Vgl. meine Abhandlung „Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen.“ Glossen zu von Hippel's Sendschreiben. Pädagog. Revue, Bd. II, S. 250.

Digitized by Google

Arbeit Eines Mannes sein kann, und nach gewissen Seiten auch darum auf Hindernisse stößt, weil mehrere Wissenschaften *als solche* dermalen noch nicht den Grad innerer Vollendung und Durchsichtigkeit erlangt haben, bei dem eine genetische Behandlung erst möglich wird, z. B. Physik und Chemie. — Was dann die Einrichtung der Schulen betrifft, so möchten wir folgende auf, wie uns scheint, richtige psychologische Principien gegründete Maximen der Erwägung zunächst empfehlen, wobei wir bemerken, daß wir durch dieselben weder die Sache für erschöpft halten, noch die ihnen hier gegebene Aufeinanderfolge als ein Auseinanderfolgen betrachten: es sind eben nur Aphorismen.

1. Die Schulbildung muß materiell und formell vollständig sein, wie S. 5 gezeigt ist. Es ist darum ein großer Mangel der Gelehrtenschulen, wenn die Elemente der Naturwissenschaften, so wie der Logik, Psychologie und Ethik (nebst Rechts- und Staatslehre) den Schülern ganz oder doch beinahe fremd bleiben, eben so sollten die Elemente der Logik, Psychologie und Ethik auf den h. Bürgerschulen nicht fehlen.

2. Der Ausdruck Elemente ist aber relativ, und wir werden einen Unterschied zwischen dem Unterrichte der eigentlichen Elementarschulen und demjenigen der Gymnasien und h. Bürgerschulen zu machen haben. Sämmtliche Schulen (Bildungsanstalten) sind gemeinschaftlich darin den Universitäten und der wissenschaftlichen Litteratur (Anstalten für Wissenschaft) entgegengesetzt, daß ihr Unterricht kein wissenschaftlicher sein darf (wovon unten); die Elementarschule hat nun den Gymnasien, h. Bürgerschulen (und auch den Volksschulen) gegenüber wieder das Eigene, daß der von ihr behandelte Stoff vollkommen aus dem wissenschaftlichen Verbande gelöst, alle Beziehung auf das wissenschaftliche System an ihm ausgelöscht ist. Zwar muß auch die Elementarschule ihren Stoff wieder verbinden und Zusammenhang zwischen ihre Elemente bringen, aber dieser Zusammenhang ist nicht der sachliche, sondern der rein subjective; da der Stoff hier *nur* Mittel zur Bildung des lernenden Individuums

Digitized by Google

ist, so kann der Elementarunterricht das Heterogenste zusammenbringen, und die Eintheilung der den Kindern bekannten Pflanzen nach dem Gebrauche, nach der Farbe, nach der Größe, nach dem Standorte, nach der Zeit der Blüthe u. s. w., ist ganz so gut oder vielmehr besser, als die Eintheilung nach Linné oder Jussieu. Mit Einem Worte: Die Stoffe der Elementarschule sind Einzelnheiten, die, um die Kinder im Abstrahiren zu üben, zu verschiedenen abstracten Allgemeinheiten (wie Baumaterialien zu einem Hause), nicht aber zur Begriffsallgemeinheit, zum System, verbunden werden dürfen *). Das Ziel des Unterrichts der Elementarschule ist nicht das Bewußtsein von dem begrifflichen Zusammenhange der dem Kinde bekannt gewordenen Einzelheiten (Elemente), sondern die Fähigkeit, über diese Einzelheiten als solche Rede und Antwort geben zu können.

Im Gymnasium und in der h. Bürgerschule müssen wir den Begriff des Elementes etwas anders fassen. Zwar wird auch hier der wissenschaftliche Verband gelöst, und es werden (wovon unten) Trennungen und Vereinigungen vorgenommen, für die nicht in der Wissenschaft, sondern in der Natur des jugendlichen Geistes, in der Art der ihm zu gebenden Bildung, in den besonderen Verhältnissen der Schule das Princip zu suchen ist. Weil nun Gymnasium und h. Bürgerschule die Elementarschule zur Grundlage haben, so lösen sie nicht mehr, wie diese, ihren Stoff in Atome auf, da das nicht mehr nöthig, sondern sie wählen aus dem Ganzen diejenigen Partien, die

a) zu dem jugendlichen Geiste und Gemüthe ein natürliches Verhältniß haben **),

*) Hiernach mag man viele neuere Elementarschulbücher, z. B. Wurst's Sprachdenklehre und ähnliche, beurtheilen.

**) Ein Schulunterricht in der römischen Geschichte, welcher das römische Recht, den römischen Proceß und Aehnliches im Einzelnen durchnähme, würde dagegen fehlen; dagegen ließe es sich rechtfertigen, wenn ein Lehrer der Naturgeschichte im Gymnasium vielleicht ein Dutzend Familien Fische in einer Stunde abmachte und sechs Stunden auf die Betrachtung einiger der von Ehrenberg beschriebenen mikroskopischen Thiere verwendete.

Digitized by Google

b) als Fundamente zu späteren Studien, wo möglich mehrerer Fächer, dienen können *),

c) in ihrer Gesammtheit ein Ganzes machen, aus dem ein zum Denken angeführter junger Mann eine achtbare Lebens- und Weltanschauung ableiten kann **).

Solche aus dem System einer Wissenschaft herausgehobene, für sich verständliche Partien nennen wir für den Unterricht auf Gymnasien und h. Bürgerschulen Elemente; auf sie hat man sich zu beschränken. Am Schüler hat der Unterricht seinen Zweck erreicht, wenn dieser diese Partien nicht nur als Einzelheiten kennt, sondern auch den wissenschaftlichen Zusammenhang des Stoffes innerhalb jeder dieser Partien, und zugleich den Zusammenhang sämmtlicher ihm bekannt gewordenen Wissenspartien mit dem geistigen und sittlichen Leben einsieht und darüber Rechenschaft ablegen kann. Dann ist der Schüler reif, der Gymnasiast für die Universität, der Zögling der h. Bürgerschule für die Fachschule, oder für ein Geschäft. Dann kann das Studium irgend einer Wissenschaft als solcher beginnen.

3. Es entsteht mithin für die Schule, und zwar für die h. Bürgerschule in andrer Art als für das Gymnasium, die Aufgabe, sämmtliche Hauptwissenschaften zu revidiren, für jede der beiden Schulen aus jeder die aufzunehmenden Elemente aufzusuchen, und dieselben nicht nach wissenschaftlichen, sondern nach pädagogischen Principien zu verschiedenen Schulwissen-

---

*) Dies ist der Fall bei den Sprachen, auch z. B. bei mehreren Capiteln der allgemeinen Physik, während viele Partien der Physik der Erde (physikalischen Geographie, Meteorologie, Geognosie u. s. w.) auch auf h. Bürgerschulen ganz übergangen werden können.

**) So gehört aus der auf die Geschichte angewandten (der politischen) Geographie Manches in die Schule, dagegen sehr wenig aus der Handels-, der religiösen, der medicinischen Geographie; — so kann man die Statistik vom heutigen Rußland übergehen, während aus der Statistik des alten Griechenlands und Roms (den sogen. Antiquitäten) Vieles zu geben ist; — so sind die Grundzüge der Rechts- und Staatslehre unentbehrlich, während Genealogie, Heraldik und Numismatik keinen pädagogischen Werth haben.

Digitized by Google

schaften zu vereinigen*). Wie gesagt, werden hier Trennungen und Vereinigungen vorkommen, von denen die Wissenschaft nichts weiß. Einige Beispiele: Dogmatik und theologische Moral sind in der theologischen Wissenschaft getrennt; die Schule wählt aus beiden die ihr zusagenden Partien, verarbeitet sie zu Einer Schulwissenschaft und nennt dieselbe Religionslehre. Die Statistik der antiken und der neueren Zeit machen Eine Wissenschaft; das Gymnasium trennt sie, schließt den Schulbedarf aus der griechisch-römischen Statistik unter dem Namen der Antiquitäten an den classischen Unterricht, und verbindet den Schulbedarf aus der neueren Statistik mit dem Unterrichte in der politischen Geographie, welche wieder mit der historischen Lection verbunden wird, so daß diese nicht nur die Volks- und Staatsgeschichte, sondern auch die nöthigen Partien aus der Kirchen-, Cultur- und Sittengeschichte enthält. — Dagegen wird die h. Bürgerschule mit Geschichte, Geographie und Statistik ganz anders verfahren; — in beiden Anstalten wird dann wieder der Schulbedarf aus der Litteraturgeschichte nicht mit dem historischen, sondern mit dem Unterricht in den verschiedenen Sprachen verbunden. Wollte man die Geographie in ihrer bisherigen Organisation für Eine Wissenschaft halten, so würde die Schule diese Wissenschaft ohne Umstände auseinanderreißen, sie würde einen Theil derselben — die sogenannte politische — zur Geschichte ziehen, den andern Theil, die reine Erdkunde (die, als Monographie der Erde, allein Geographie zu heißen verdient) mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte verbinden, wie denn die reine Geographie in der That nichts als die Naturgeschichte der Erde ist. Da nun in dieser reinen Geographie wieder die

*) Wenn man Geographie, Geschichte, Grammatik u. s. w. als Schulwissenschaften, der Jurisprudenz, Theologie, Medicin u. s. w. als Facultätswissenschaften entgegensetzt, so denkt man unklar; denn keine Wissenschaft ist von Natur Schulwissenschaft. Man kann aber aus einer oder mehreren Wissenschaften einen Auszug machen für den Schulbedarf, und diesen Schulbedarf nennen wir Schulwissenschaft.

Digitized by Google

mathematiſche, die topiſche (Chorographie) und die phyſikaliſche Geographie *) zu unterſcheiden ſind, ſo würde man den Schulbedarf aus der mathematiſchen Geographie dem mathematiſchen Unterrichte anſchließen, den Schulbedarf aus der phyſikaliſchen Geographie theils der Phyſik, theils der Naturgeſchichte **), ſo daß neben Phyſik, Chemie und Naturgeſchichte nur die topiſche Geographie (Chorographie) als beſondre Lection ſtehen bliebe. — So kann man die Logik zu einem Capitel der Pſychologie machen, und die Ethik, der wieder Partien aus der Rechts- und Staatslehre einzuverleiben ſind, auch mit der Pſychologie verbinden. — Wenn man ſo Weſentliches auszuwählen, Verwandtes zu verbinden und ſo einen Schulbedarf für verſchiedene Disciplinen herzuſtellen weiß, ſo müſſen die Klagen ſowohl über das Zuviel, als über das Zuvielerlei des Unterrichts verſtummen. Man wird das hier empfohlene Abreviiren und Epitomiren nicht mit dem Verfahren der Compendien verwechſeln. Nichts iſt unähnlicher; Compendien geben das Ganze in verjüngtem Maßſtabe und ſind für die Schule abſolut unbrauchbar; das hier empfohlene Verfahren gibt nur weſentliche Partien des Ganzen, dieſe aber in natürlicher Größe, mit den Einzelnheiten, ſo daß ſich an ihnen etwas lernen läßt.

4. Das angedeutete Trennen und Vereinigen war für die mittleren und oberen Claſſen der Gymnaſien und h. Bürger-

---

*) Als physique du globe, darum die Geognoſie, die Meteorologie, die Thier- und Pflanzengeographie u. ſ. w. enthaltend.

**) Bei wiſſenſchaftlicher Behandlung macht es allerdings einen großen Unterſchied, ob man z. B. die Geſtalt der Erde und die Veränderung der Schwere an ihrer Oberfläche allgemein phyſikaliſch oder geographiſch behandelt; denn im erſten Falle redet man davon, um daran das Geſetz der Schwere zu entwickeln, im andern, um eine Eigenſchaft des Erdkörpers darzulegen. So iſt ein Unterſchied zwiſchen der mineralogiſchen, botaniſchen und zoologiſchen Geographie und der geographiſchen Mineralogie, Botanik, Zoologie, indem z. B. die botaniſche Geographie die Vegetationsdecke der Erdfläche als ein Ganzes, die geographiſche Botanik die Verbreitung der Pflanzenſpecies zum Gegenſtande hat. Wo man nun die ganze Wiſſenſchaft gibt, da ſei man ſtreng ſyſtematiſch; in der Schule, die nur Partien gibt, wäre dieſe Strenge ein Fehler.

Digitized by Google

schulen berechnet; in den unteren Classen, wo Sprachfertigkeit und Propädeutik (Anschauung) der Mathematik und Naturkunde das Wesentliche sind, sollte man sämmtliche ethische Fächer (mit Ausnahme des Religionsunterrichts), also das, was hier aus Geschichte und politischer Geographie zu lernen ist, als besonderes Fach gar nicht anerkennen, sondern es dem Sprachunterrichte zutheilen, in der Weise, daß der Lehrer einer jeden Sprache bei der Lectüre und den Rede- und Schreibübungen zugleich die für untere Classen nöthigen historisch-geographischen Kenntnisse beibringen müßte. So ist es gemeint, wenn S. 29 so viele Sprachstunden für die unteren Classen verlangt wurden.

5. Ueberhaupt müssen Fächer, deren Kenntniß bei der Erlernung neuer Fächer theils zur Uebung und Fortbildung in jenen, theils zur besseren Ergreifung dieser benutzt werden kann, der Zeit nach ein Vorrecht haben. Dies gilt zuvörderst von den Sprachen. Wo man z. B. in unteren Classen das S. 29 begehrte Quantum (Qualität nicht zu vergessen!) von Sprachunterricht gibt, da wird in drei Jahren so viel gewonnen, daß der historische, geo- und ethnographische, logisch-psychologisch-ethische Unterricht in den mittleren und oberen Classen eine ganz andere Gestalt annehmen und ganz andere Früchte bringen kann, als bei der dermalen herrschenden Sprachstümperei, wo man siebzehnjährigen Gymnasiasten nur das Memoriren ihrer Compendien aufgeben, nicht aber die Privatlectüre lateinischer, griechischer, französischer und englischer Historiker zumuthen kann, und sogar viele Lehrer der Geschichte nicht zu den Quellen kommen, sondern nur den Rotteck und ähnliche Compilationen „studiren". Daß ein gewisses Quantum arithmetischer und geometrischer Kenntnisse dem Unterrichte in der Physik vorausgehen muß, weiß man; warum benutzt man die Sprachen nicht eben so? — So hat auch der logisch-psychologisch-ethische Unterricht ein gewisses Quantum von grammatischen, onomatischen, naturwissenschaftlichen, historischen und litterarischen Kenntnissen zu seiner Voraussetzung.

Digitized by Google

6. Daß die ethischen Fächer, weil in ihnen vorzugsweise die educatorischen Elemente liegen, nicht nur auf dem Gymnasium, sondern auf der h. Bürgerschule das Uebergewicht haben müssen, ist bereits früher gesagt; wir fügen dem hinzu, daß denjenigen Fächern, bei denen neben dem Wissen eine Fertigkeit, eine zweite Natur erworben werden muß, ein größeres Quantum von Zeit zuzugestehen ist: also einer Sprache mehr als der Geographie und Geschichte; in der h. Bürgerschule der Chemie mehr als der Naturgeschichte, weil die jungen Leute zwar chemische, nicht aber naturhistorische Arbeiten (Ausstopfen u. dgl.) zu machen haben.

7. Bei Fächern, die nur ein Wissen geben, braucht man für diejenigen bedeutend weniger Zeit, die, wie Grammatik, Logik, Ethik u. s. w., einen wenigstens theilweise schon bekannten Stoff zu ordnen und seine Erkenntniß zu vermitteln haben, als bei denjenigen, die eine Masse noch unbekannten Stoffes zu lernen nöthigen, wie z. B. Geschichte, Geographie, Naturgeschichte.

8. Darum muß den Fächern, in denen eine Fertigkeit oder ein ansehnliches Quantum von Wissen, oder auch beides, erworben werden soll, in der ersten Zeit und für so lange, bis die Hauptschwierigkeiten überwunden sind, eine so große Anzahl von Lectionen bewilligt werden, daß die neuen Vorstellungen *massenhaft* auf den Geist eindringen und *sich setzen* können. Auf diesem Princip der Succession beruht die S. 29 für die ersten vier Jahre des Gymnasiums vorgeschlagene Aufeinanderfolge und Vertheilung des Sprachunterrichts. Wo man diese (auch vom Director *Rothert* in Lingen empfohlene und erprobte) Succession nicht nur für die Sprachen, sondern für sämmtliche Unterrichtsfächer, und in jedem Fache wieder für dessen einzelne Theile *) walten läßt, nicht aber, wie dermalen meist, fast Alles

*) So habe ich in meinem deutschen Sprachbuche vorgeschlagen, in den drei unteren Classen, die für deutsche Grammatik, Onomatik und Technik

Digitized by Google

gleichzeitig nebeneinander treibt: da reicht die Kraft der Schüler aus; da bleibt ihre Aufmerksamkeit und Theilnahme stets frisch; da werden die jugendlichen Intelligenzen nicht abgestumpft und für eigentliches Studium unfähig gemacht, sondern sie lernen das Lernen und steigern von Jahr zu Jahr ihre Fähigkeit; da endlich bleibt auch die vielseitige Bildung, welche das Zeitalter von den Schulen, und mit Recht, begehrt, nicht ein bloßes Postulat und frommer Wunsch, sondern sie wird wirklich erlangt, und diese vielseitige Bildung wird dann zugleich eine gründliche sein.

9. Indem aber Niemand geben kann, was er nicht hat, so muß schließlich noch einmal gesagt werden, daß diese Aphorismen für die oberen Schulclassen Fachlehrer, wirkliche classische und moderne Philologen, wirkliche Mathematiker, wirkliche Naturkundige voraussetzen, wie gesagt solche, die zugleich schulmännisch, nämlich pädagogisch und philosophisch gebildet sind. Es müßte eine prächtige Wirthschaft um Schulen werden, in denen jeder Lehrer seine Lection gelernt hätte.

Das sind so einige von den Thesen, die Erfahrung und Nachdenken, verbunden mit der Beobachtung einer ansehnlichen Zahl von Schulen zwischen der Ostsee und dem Genfersee, eingegeben haben; sollten sie Anklang finden, so ließen sie sich gelegentlich vermehren. Hier mußten sie aufgestellt werden, weil im Schulwesen Alles organisch zusammenhängt, so daß z. B. unsere Vorschläge für Verbesserung oder richtiger Begründung des Unterrichts in neueren Sprachen und Litteraturen, gesetzt man wollte sie ausführen, nur dann ausführbar sind, wenn man gleichzeitig vieles Andre verbessert.

Bei der gegenwärtigen Einrichtung der Gymnasien — dies ist das dritte — haben die neueren Sprachen keinen Raum: die

---

bestimmte Zeit so zu vertheilen, daß jedes Jahr im ersten Vierteljahr Grammatik, im zweiten Onomatik, im dritten Technik getrieben und im vierten das Pensum des Jahres wiederholt wird.

Digitized by Google

Zahl der wöchentlichen Stunden läßt sich nicht vermehren. Wir glauben gezeigt zu haben, wie sich Raum für sie gewinnen ließe, und zwar nicht zum Nachtheil, sondern zum Vortheil der andern Studien und überhaupt gründlicher Schulbildung. Vielleicht würde dieses besser gelungen, alles hier Vorgebrachte glücklicher und eindringlicher gesagt, noch manches gute, jetzt vergessene Argument aufgefunden worden sein, wenn der Schreiber dieser Bogen bei seiner Arbeit von der Hoffnung getragen worden wäre, seine Bemühung könnte mehr werden, als — eine Broschüre. Eine solche Gemüthsstimmung läßt nicht zum vollen Gebrauche seiner Kräfte kommen, und so will ich denn zum Schlusse den geneigten Leser gebeten haben, die Sache, für die hier hat gesprochen werden sollen, nicht etwa darum gering zu schätzen, weil sie vielleicht diesmal nicht den geschicktesten Vertreter gefunden hat.

Digitized by Google

Von demselben Verfasser erschien früher:

1. Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationallitteratur, nebst zahlreichen Schriftproben. 1er Bd.: Vom Anfang des zwölften Jahrhunderts bis gegen das Ende des achtzehnten. Wismar, Schmidt und von Cossel'sche Rathsbuchhandlung. 1834. (XXIV und 494 S. 8.) 2 Thlr.
2. Ueber die Hegel'sche Philosophie. Berlin, Morin. 1837. (IV und 80 S. 8.) 10 ggr.
3. Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. Nebst einer Einleitung über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. Berlin, Förstner. 1837. (XXIV und 80 S. 8.) 16 ggr.
4. Geschichte der französischen Nationallitteratur neuerer und neuester Zeit. Berlin, Heymann. 1837—1839. Vier Theile. (93 Bogen gr. 8.) 6 Thlr.
   I. Erstes Buch: Einleitung. Zweites Buch: Die classische Schule. (XII und 428 S.)
   II Drittes Buch: Die romantische Schule. (XIV u. 378 S.) I. und II. allein zu haben zu 3 Thlr. 18 ggr.)
   III. Viertes Buch: Redner. Fünftes Buch: Geschichtschreibung. (XXIV und 344 S.) 1 Thlr. 6 ggr.
   IV. Sechstes Buch: Philosophie. (XXIX u. 245 S.) 1 Thlr.
5. Tableau anthologique de la littérature française contemporaine. Berlin, chez Heymann. 1837—1838. Trois vol. (99 feuilles.) 4 Thlr.
   I. École classique; école romantique. (XVIII et 700 pages gr. in-8°.) 1 Thlr. 20 ggr.
   II. Orateurs; historiens. (XVI et 562 pages gr. in-8°. 1 Thlr. 12 ggr.
   III. Philosophie; sciences exactes. (XX et 254 pag. gr. in-8°.) 16 ggr.
6. Ueber den Unterricht in fremden Sprachen. Besonderer Abdruck aus Diesterweg's Wegweiser für deutsche Lehrer. Essen, Bädecker. 1838. (52 S. gr. 8.) 6 ggr.
7. Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für untere Classen. Stuttgart, Cotta. 1840. Neue Aufl. 1842.
   1r Theil: Französisches Sprachbuch. (XXXII u. 336 S. gr. 8.) 1 fl. 30 kr. Schulpreis 1 fl.
   2r Theil: Französisches Lesebuch:
   I. Bd. (VIII u. 212 S. gr. 8.) 48 kr. Schulpr. 32 kr.
   II. Bd. (VIII u. 324 S. gr. 8.) 1 fl. 24 kr. Schulpr. 56 kr.
8. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, Sonnewald. 1840. (265 S. gr. 8.) 1 Thlr. 6 ggr.

Digitized by Google

9. Die moderne Philologie und die deutschen Schulen. (Die modernen Humanitätsstudien. 1s Heft.) Stuttgart, Cast. 1840. (IV u. 80 S. gr. 8.) 12 ggr.
10. Deutsches Elementarwerk. Lese- und Lehrbuch für Gymnasien u. h. Bürger(Real)schulen. Stuttgart, Cast. 1841—42.
    1r Theil: Deutsches Lesebuch.
    I. Cursus. Neue Aufl. 1843. (XVI u. 344 S. gr. 8.) 50 kr.
    II. Cursus. (XII u. 383 S. gr. 8.) 1 fl. 6 kr.
    III. Cursus. (Unter der Presse.)
    2r Theil: Deutsches Sprachbuch (XVI u. 214 S. gr. 8.) 1 fl. 4 kr.
11. Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen. Glossen zu dem von Hippel'schen „Sendschreiben über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung an den Nachfolger des Staatsministers Freiherrn von Stein zum Altenstein." Besonderer Abdruck aus der pädag. Revue. Stuttgart, Cast. 1841. (IV u. 50 S. gr. 8.) 8 ggr.
12. Französische Chrestomathie. 2 Abtheilungen. (1e Abth. XXII u. 326 S.; 2e Abth. 504 S. gr. 8. Stuttgart, Cotta. 1842. 3 fl. Schulpr. 2 fl. 30 kr.
13. Ueber eine unzweckmäßige Weise, deutsche Grammatik und fremde Sprachen zu lehren. Oder Beurtheilung der Wurst'schen Sprachdenklehre und einiger verwandten Lehrbücher v. Hoegg, Bär, Richon und Steinmetz. Aus der pädag. Revue zum Besten der beim Hamburger Brande zu Schaden gekommenen Volksschullehrer besonders abgedruckt. Stuttgart, Cast. 1842. 80 S. gr. 8.) 36 kr.
14. Pädagogische Revue. Stuttgart, Cast. Seit 1840. Bd. I—VI gr. 8. 36 fl. (Wird fortgesetzt.)

Digitized by Google

Digitized by Google

Die

modernen Humanitätsstudien.

Von

Dr. MAGER.

Drittes Heft.

Zürich,

Verlag von Meyer und Zeller.

1846.

Digitized by Google

Die

genetische Methode

des schulmäßigen Unterrichts

in fremden

Sprachen und Litteraturen

nebst

Darstellung und Beurtheilung

der

analytischen und der synthetischen Methoden.

Von

Dr. MAGER,

Fürstlich Schwarzburg-Sondershausen'schem Educationsrathe, der königlich Preußischen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt auswärtigem, des Frankfurtischen Gelehrten-Vereins für deutsche Sprache ordentlichem Mitgliede.

Dritte Bearbeitung.

Zürich,

Verlag von Meyer und Zeller.

1846.

259 a

Digitized by Google

Druck von Zürcher und Furrer.

Digitized by Google

Vorwort.

Ueber die gegenwärtige Schrift ist nichts weiter zu bemerken, als daß sie die dritte Bearbeitung der zuerst 1838 in Diesterweg's Wegweiser (und in besonderem Abdruck) erschienenen Abhandlung Ueber den Unterricht in fremden Sprachen ist, deren zweite Bearbeitung 1840 in der Pädagogischen Revue (und wieder in besonderem Abdruck) erschien. Wie man sieht, sind aus den ursprünglichen 52 Seiten deren nun 426 geworden.

Da die gegenwärtige Abhandlung ihre Leser nur unter den Lehrern und denjenigen Regenten des Schulwesens zu suchen hat, welche sich auch um die scholastischen Interna kümmern, während die vor drei Jahren erschienene Abhandlung Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen sich nebenbei an das größere Publikum wandte: so kann ich hier ohne Gefahr für die Sache den beiden Schriften gegebenen Nebentitel (Die modernen Humanitätsstudien) erklären. Man sehe in diesem Nebentitel nur ein Band, um drei und vielleicht mit der Zeit vier Abhandlungen, die zusammen gehören, aber einzeln erscheinen, zusammen zu halten; daß ich bei

Digitized by Google

der vorhergehenden Abhandlung für den Nebentitel gerade diese Worte wählte, die ich nun beibehalten muß, wie wenig sie auch zum Inhalte der gegenwärtigen passen, war eine Kriegslist. Ich glaube nämlich seit vielen Jahren beobachtet zu haben, daß die Schriften über die pädagogische Bedeutung der classischen Studien meist nur von Lehrern gelesen, von den Gebildeten im größeren Publikum aber, auf welche die meisten dieser Schriften doch wirken wollen, nicht beachtet werden, woran entweder diese Schriften selbst oder die widerharigen Leser, die sie nicht lesen, Schuld sein können, wenn es sich nicht etwa so trifft, daß beide Theile gleiche Schuld tragen. Das Letztere ist meiner Meinung nach der Fall. Die classischen Philologen, welche die classischen Studien loben und empfehlen, sagen das Gute und Schöne, was von der Gattung — der Beschäftigung mit den Sprachen und Litteraturen gebildeter Völker — zu prädiciren ist, nur von Einer Art der Gattung — der Beschäftigung mit Lateinisch und Griechisch — aus; wie geschickt sie nun auch ihre Sache führen mögen, das nichtphilologische Publikum, welches nun einmal weder glauben kann noch *will*, daß nur durch lateinische und griechische Studien humane Bildnng zu gewinnen sei, entscheidet gegen sie. Das Publikum hat Unrecht, denn die classischen Studien können nicht leicht zu hoch geschätzt werden; den classischen Philologen geschieht Recht: wer das, worauf er mit Andern zugleich ein gutes Recht hat, für sich allein, mit Ausschluß dieser Andern, in Anspruch nimmt, der verlangt Etwas, das ihm nicht zukommt und hat zu befahren, daß ein nur einigermaßen gegen ihn eingenommener Richter — und nach Dr. Köchly's Klage sind „Philologie und Philologen heutzu-

Digitized by Google

tage bei der öffentlichen Meinung in Nichtachtung, um nicht zu sagen Verachtung gefallen" — ihm auch das absprache, was ihm gehört. — Die zweite Bemerkung, die ich gemacht zu haben glaube, besteht darin, daß Auseinandersetzungen über den Werth des Unterrichts in neueren Sprachen und Litteraturen vom größeren Publikum bereitwillig gelesen werden; auf diese Bereitwilligkeit habe ich bei der Wahl des Titels der vorhergehenden Abhandlung speculirt. Ich habe nämlich, und dies ist das Dritte, bemerkt, daß nicht wenige Vertheidiger des Studiums neuerer Sprachen und Litteraturen ganz und gar in den oben gerügten Fehler der Vertheidiger der classischen Studien fallen, indem auch sie nur Eine Species loben, wo sie das Genus loben sollten; manche dieser Schriften schöpfen aus der rohen Abneigung, die bei einem Theile des Publikums gegen die sogenannte Philologie besteht, ihr stärkstes Argument für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen, als ob die wissenschaftliche Beschäftigung mit denselben nicht auch Philologie wäre. Unter solchen Umständen, wo das größere Publikum zu seinem und der Schulen Schaden — denn es urtheilt über die Schulen, und dieses Urtheil hat Wirkungen — von denen, die es belehren wollen, nur verwirrt wird, schien es mir zeitgemäß, an die Stelle der falschen Argumente für das schulmäßige Studium neuerer Sprachen die wahren zu setzen, wie sie eine aus der Ethik, der Psychologie und der Culturwissenschaft abgeleitete Pädagogik an die Hand gibt. Indem ich dies nun in der vorhergehenden Abhandlung versuchte, durfte ich hoffen, wenn das Unternehmen gelänge, mehrere Zwecke zugleich zu erreichen. Für's Erste muß die Frage nach der pädagogischen

Digitized by Google

Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände genügend beantwortet sein, bevor die Regenten des Schulwesens über die Einrichtung und den Unterrichtsplan der verschiedenen Arten von Schulen und die Lehrer über die verschiedenen Methoden des Unterrichts, die sich ihnen zur Befolgung darbieten, einen Entschluß fassen können; denn begreiflicherweise hängt das Dritte vom Zweiten und Ersten, das Zweite aber vom Ersten ab. Zum Andern schien ein Versuch nützlich, die pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums neuerer Sprachen und Litteraturen so darzulegen, daß diejenigen classischen Philologen, die bis dato noch immer in den neueren Sprachen und Litteraturen kein wahrhaftes Bildungsmittel sehen wollen, wenn sie nur einigermaßen fähig wären, aus gegebenen Prämissen einen richtigen Schluß zu ziehen, nicht nur die Grundlosigkeit ihrer bisherigen Geringschätzung, sondern auch die Taktlosigkeit in der Vertheidigung ihrer eigenen Sache einsehen müßten. Die classischen Philologen haben innerhalb der Schulmauern und in den Kanzleien der Behörden Macht genug, um einen gedeihlichen Unterricht in neueren Sprachen und Litteraturen noch für lange Jahre zu vereiteln; sie irren aber gröblich, wenn sie meinen, das, was sie dem Unterricht in neueren Sprachen entziehen, komme den classischen Studien zu gute; vielmehr stehen die Dinge so, daß die classischen Philologen sich mit den modernen verbinden und verbünden müssen, wenn sie im größeren Publikum das durch eigene Schuld verlorene Terrain wieder gewinnen wollen. Ich weiß nicht, ob die classischen Schulphilologen die Politik, welche ich ihnen anrathe, zu der ihrigen machen werden; ich weiß aber, daß sie nur durch diese Politik den activen

Digitized by Google

und passiven Widerstand, dem sie in der heutigen öffentlichen Meinung begegnen, besiegen können. Wenn die gelehrten Schulen einmal anfangen, aufrichtig und ernstlich neben dem Lateinischen und Griechischen auch Französisch und Englisch zu lehren, und wenn sie das so thun, daß nicht nur der französisch-englische, sondern auch der lateinisch-griechische Unterricht Erfolg zeigt, der aber von der hergebrachten grammatistischen Methode nicht zu erwarten steht, dann wird sich das Geschrei und die Abneigung gegen die Philologen allmählig ganz sachte verlieren: geht die classische Philologie unter uns zu Grunde, so haben die Philologen sie zu Grunde gerichtet. Hier wollte ich nun den classischen Philologen zu Hülfe kommen, indem ich zugleich für eine bessere Ansicht von der pädagogischen Bedeutung des Unterrichts in neueren Sprachen und Litteraturen zu wirken suchte — und das war mein dritter Zweck; darin liegt die Erklärung meines Titels, der nur die neueren Sprachen nannte, weil das größere Publikum sich dermalen nur für diese interessirt. Wer Gegenwind hat, muß sein Ziel durch Laviren erreichen. Einer meiner Recensenten — Generalsuperintendent Hupe im Brandenburgischen Schulblatt, 1844 S. 466 ff. — hat mir entgegnet, daß die von mir für die neueren Sprachen vorgebrachten Argumente auch für die alten Sprachen geltend gemacht werden können. Ganz recht. Wie ich nämlich die classischen Philologen, ohne daß ich es geradezu sagte, auf den Gedanken bringen wollte, daß die wesentlichen und bleibenden, nämlich die aus der Natur des Geistes geschöpften Gründe für das schulmäßige Studium der neueren Sprachen und Litteraturen zugleich für die alten gelten, darum aber auch das Umge-

Digitized by Google

kehrte wahr ist *), so hoffte ich, daß manche von den Lesern, die bis dahin Gegner der alten Sprachen gewesen, durch mein Büchlein auf den Gedanken kommen würden, daß, wenn es sich so mit dem Sprachenlernen verhalte, ja auch das Erlernen des Lateinischen und Griechischen keine unnütze, sondern vielmehr eine recht nützliche Sache sei und darum die jungen Leute, welche die gelehrten Schulen besuchen, eher zu beneiden als zu bedauern und vielmehr zur sorgsamsten Benutzung des ihnen dargebotenen Bildungsmittels zu ermahnen seien. Ebenso hoffte ich, werde mein Büchlein, eben weil es den unpädagogischen Gründen, die man für den Schulunterricht in neueren Sprachen und Litteraturen vorzubringen pflegt, pädagogische substituirt, manche Leser zur Einsicht bringen, daß die hergebrachte Dressur, die man französischen oder englischen Unterricht nennt, da nicht zweckmäßig ist, wo vom Erlernen fremder Sprachen neben der Fertigkeit im Gebrauche, die allerdings das Erste ist, auch derjenige Beitrag zur Geistes- und Gemüthsbildung verlangt wird, den man, wird die Sache ordentlich behandelt, von demselben verlangen darf und soll.

Es ist betrübt, daß in dieser sublunarischen Welt Alles, was auf der einen Seite einen Vortheil bringt, auf der andern wieder einen Nachtheil mit sich führen muß. Ich befinde mich nun mit meinen Bemühungen, richtigere Ansichten über die Natur des schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichts und eine bessere Methode desselben zu

*) Um mir nicht von Solchen, die nur Vorreden lesen, den Vorwurf zuzuziehen, als übersähe ich, indem ich an die generische Identität alter und neuerer Sprachen und Litteraturen erinnere, die specifische Differenz zwischen denselben, bemerke ich, daß mir die letztere und ihre philologisch-historische wie pädagogische Bedeutung sehr wohl bekannt ist.

Digitized by Google

verbreiten, der Majorität der Lehrer der alten Sprachen an unsern Gymnasien gegenüber im Nachtheile, und das zum Theil durch eigene Schuld. Hätte ich beim Beginne meines Thuns die Welt, nämlich die deutsche und in dieser die gelehrte, so gekannt wie ich sie seitdem kennen gelernt habe, so versteht es sich von selbst, daß ich, im Interesse der genetischen Methode, nicht mit einem französischen, sondern mit einem lateinischen Sprachbuch aufgetreten wäre — was, nebenbei gesagt, eine viel leichtere Arbeit war, da für lateinische Grammatik und Onomatik ganz andere Vorarbeiten vorhanden sind als für die französische, und die französischen Beispielsätze, deren ich zu meinem Buche bedurfte, aus einer Unzahl französischer Autoren gesammelt werden mußten, während die lateinischen im Cicero und Cäsar zu finden waren, wozu dann noch kommt, daß es über den Cicero einen Nizolius gibt. Aber ich kannte die Welt nicht, nicht die Macht des Herkommens. Mein erster Irrthum war, daß ich überhaupt annahm, den classischen Schulphilologen würden Bemühungen um Gehalt und Form des Unterrichts in neueren fremden Sprachen willkommen sein: wenn ich ihrer etwa Zwanzig ausnehme (bei denen die Qualität allerdings für die mangelnde Quantität als Ersatz gelten könnte), so hatte ich mich bei den Uebrigen ganz und gar verrechnet, ich wurde von Manchen empfangen wie die Sau im Judenhause. Ich habe schon oben bemerkt, daß ich diesen Widerstand, den so viele classische Schulphilologen dem Andringen der neueren fremden Sprachen entgegensetzen, für eine Politik halte, die ihnen und ihrer Sache gefährlich werden kann. — Mein zweiter Irrthum war aber noch ärger. Die Zumuthung, statt

Digitized by Google

der hergebrachten Unterrichtsmethode eine neue kennen zu lernen und zu versuchen, war schon stark genug; die weitere Zumuthung, die Anwendung der neuen Methode in einem Lehrbuch einer Vulgarsprache zu studiren, mußte die meisten Altbürger des deutschen Schulstaates vor den Kopf stoßen, ja beleidigen. Jetzt ist der Fehler gemacht: die genetische Methode des Unterrichts in fremden Sprachen ist zuerst in einem französischen Sprachbuche praktisch dargelegt worden, folglich, schließen gleich tausend Latein- und Griechisch-lehrer, ist das eine Methode für die französische Sprache und allenfalls noch für die anderen neueren Sprachen.

Ob sich der Fehler verbessern läßt? Ich weiß es nicht, und kann nur bedauern, daß er gemacht worden ist, da mir der Unterricht in den alten Sprachen und Litteraturen nicht weniger am Herzen liegt als derjenige in den neueren, das gelehrte Gymnasium nicht weniger als das Bürger-Gymnasium.

Möchte es diesen Bogen gelingen, der genetischen Methode einige neue Freunde zu erwerben! Die Methode ist beim Schulhalten zwar immer nur Eins von Vielem; so wahr es aber ist, daß das Heil für die Schulen nicht von ihr allein kommen kann, so wahr ist es auch, daß ohne sie kein Heil ist. Weil aber die Pädagogik eine praktische Wissenschaft ist, so will die genetische Methode nicht bloß studirt, sie will auch probirt sein. „Thuet, so werdet Ihr wissen."

Zürich, im März 1846.

Digitized by Google

Die vorhergehende Abhandlung hat in ihrem mittleren Theile (S. 23 — 99) das Wesen und die pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Sprach- und Litteraturstudiums darzulegen gesucht; die gegenwärtige soll von der Methode des schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichts handeln. Zu dem Ende sollte sie in drei Theile zerfallen, einen philosophischen, einen historischen, einen praktischen. Zuvörderst haben wir die Principien und Systeme des Sprachunterrichts, so viel ihrer logisch möglich sind, darzustellen und zu beurtheilen und dabei nachzuweisen, ob diese Principien ausgesprochen und vertreten worden sind und von wem. Zweitens hätten wir die Geschichte des schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichts zu erzählen, wie er, im bewußten oder unbewußten Anschluß an jene Principien, thatsächlich gegeben worden ist. Endlich habe ich eine Anleitung zu geben, wie die genetische Methode beim schulmäßigen Unterricht in Sprachen und Litteraturen anzuwenden ist. Indem jedoch jeder Schriftsteller, der wirken möchte, den Umständen Rechnung tragen muß, erscheint es räthlich, die Aufgabe zu beschränken. Es soll darum die Geschichte des Sprach- und Litteraturunterrichts unterdrückt und so der dritte Theil der Abhandlung zum zweiten, dieser zweite — praktische, technische — Theil aber wieder dadurch vereinfacht werden, daß derselbe sich auf die beiden Sprachen, welche zuerst gelernt zu werden pflegen, auf das Lateinische und das Französische beschränkt. Vom Muttersprachunterrichte, der eigenthümlichen Gesetzen unterliegt, kann erst in der folgenden Abhandlung die Rede sein.

Wir knüpfen an die vorhergehende Abhandlung an und machen das Ergebniß der dort geführten Untersuchung zu unserem

Digitized by Google

diesmaligen Ausgangspunkte. Es ergab sich, daß der schulmäßige Sprach- und Litteraturunterricht den Schülern Folgendes sein und geben muß:

A. Für theoretische Bildung,[1]) und zwar:

I. für philomathische Bildung:[2])
   1. Kenntniß der betr. Sprache und Litteratur als solcher:
      a) Sprache:
         α) Grammatik;
         β) Onomatik;
      b) Litteratur:
         α) Theorie der Litteratur;
         β) Geschichte der Litteratur;
   2. Kenntniß der betr. Nation in der Allseitigkeit ihrer Existenz;
   3. Sonstiges Wissen natürlichen, sittlichen und göttlichen Inhalts.

II. für philosophische Bildung:
   1. Eine Vorbereitung zum Studium der Logik;
   2. Gewandtheit im logischen Denken;
   3. Einen Beitrag zum System der Begriffe: metaphysische Grundlagen.

III. für philologische Bildung:
   1. Die Kunst des Verstehens;
   2. Die Sprachkunst:
      a) die bloße Technik;[3])
      b) die Kunst, zweckmäßig zu reden und zu schreiben;
   3. Die Fähigkeit zur Kritik des Fremden und des Eigenen.

B. Für praktische Bildung,[4]) und zwar:

I. Einen Beitrag zur ästhetischen Bildung;
II. Einen Beitrag zur ethischen Bildung;
III. Einen Beitrag zur religiösen Bildung.

Es ist somit die Frage zu beantworten, auf welchem Wege

Digitized by Google

der schulmäßige Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen die angegebenen Zwecke am besten erreicht.

Wir sagen: der schulmäßige, d. i. der bildende, erziehende Unterricht,[6]) und bitten den Leser, diesen Beisatz nicht zu übersehen. Welchen Weg solche Lehrer einzuschlagen haben, die andern als schulmäßigen Unterricht geben wollen oder müssen, geht uns nichts an. Es kann ein geistig ausgewachsener Mann von gebildetem Geiste Unterricht in einer fremden Sprache begehren und dabei entweder diesen oder jenen nächsten Zweck haben. Es kann ferner ein ungebildeter Mensch und der auch ein solcher bleiben will, Unterricht in einer fremden Sprache suchen. Es können endlich sog. vornehme Eltern, Junker, Financiers u. dgl., oder solche, die es jenen gleichthun wollen, für ihre kleinen Kinder Unterricht in einer fremden Sprache, oder auch in mehreren verlangen. Im ersten Falle ist ein wirklicher Unterricht möglich, der dazu für den Lehrer sehr angenehm sein kann; für die beiden letzten Fälle paßt nur Dressur. Ich bin in dieser Kunst ganz unerfahren; wer ihrer bedarf, kann sie von den Bonnen, oder in den gewöhnlichen Pensionen der welschen Schweiz, oder auch in zweisprachigen Städten, z. B. in Straßburg, Petersburg u. s. w. lernen; vielleicht helfen ihm auch Bücher wie Ahn's Praktischer Lehrgang, oder Otto's Der kleine Franzose, oder die Premières leçons de langue allemande, d'après la nouvelle méthode du docteur Ahn (sic!), par Eugène Favre (Genève 1844), oder das allerliebste Petit ABC pour apprendre à de jeunes enfants à lire et à parler français en peu de temps, par Philippine Dubieds (Breslau 1840), aus welchem Juwel ich doch ein paar Zeilen abschreiben muß: »Adolphe war un garçon diligent. Wenn ses leçons finies waren, die er à la maison mit seinen frères und soeurs hatte, gieng er gern mit un livre hinaus dans la campagne.«[7])

Um von einem Wege behaupten zu können, daß er zwischen zwei gegebenen Punkten der beste sei, muß man nicht nur ihn, sondern auch die übrigen — wirklichen und bloß möglichen

Digitized by Google

— Wege zwischen den beiden Punkten kennen und bei der Vergleichung derselben nicht bloß die Länge eines jeden, sondern sämmtliche Momente, die bei einem Wege in Betracht kommen, in Anschlag bringen. Der Weg, für den wir uns entscheiden sollen, wird namentlich mit weiser Benutzung des Terrains so geführt sein müssen, daß er nicht nur den Kräften der jungen Wanderer, die ihn gehen sollen, angemessen ist, sondern dieselben auch an alle die Punkte bringt, die berührt werden müssen, wenn die Reise den vollständigen Nutzen gewähren soll, der von ihr erwartet wird.

Sehen wir uns demnach zuerst nach den Wegen um.

Digitized by Google

I.

Manche Lehrbücher der Pädagogik wissen von sehr vielen Methoden zu erzählen, eins der neuesten führt ihrer ein halbes Dutzend auf; die deiktische, die akroamatische, die mnemonische, die heuristische, die katechetische, die sokratische. Man wird mir erlauben, bei der alten Eintheilung der Logiker zu bleiben, nach welcher es zwei Methoden gibt, die analytische und die synthetische. Die Logiker pflegen den Rath zu geben, beide Methoden klug zu verbinden. Auch den Fall werden wir untersuchen. Da es nun zwei Arten der Verbindung gibt, eine mechanische, bei der jedes der Verbundenen seine alte Natur behält, und eine chemische, bei der eine Transsubstantiation statt findet, wie wenn aus einer Basis und einer Säure ein Salz entsteht: so fragt es sich, ob man auch Analysis und Synthesis nicht nur nach Art der Synkretiker, Eklektiker und Juste-Milieus mischen und mengen, sondern beide so zusammenbringen kann, daß wirklich ein Neues, ein Drittes entsteht. Träte dieser letzte Fall ein, so hätten wir die genetische Methode.

A. Analytische und synthetische Methode.

Was analytische und synthetische Methode an sich sind, sollte man in jedem Handbuche der Logik, was sie für den schulmäßigen Unterricht sind, sollte man im didaktischen Theile eines jeden Handbuches der Pädagogik lernen können, und in der That findet sich in den bessern Schriften über diese Disciplinen, bei Aristoteles, Bacon, Lambert, Kant, Hegel, Herbart, Trendelenburg, Beneke, und auch in Diesterweg's Wegweiser (3. Aufl.

Digitized by Google

I. S. 176 ff.) vieles darüber, was höchst lehrreich ist.[8]) Obgleich wir nun ein Recht hätten, von Jedem, der diese Abhandlung aus dem Gebiete der speciellen Didaktik (Methodik) lesen will, zu verlangen, daß er bereits wisse, was Analysis und Synthesis an und für sich sind, so wollen wir doch auf dieses Recht verzichten, und den Versuch machen, die Natur beider Erkenntnißweisen in möglichster Kürze hier darzustellen, und zwar nicht in der abstracten Weise der Philosophen (obschon in ihrem Geiste), sondern, um möglichst Vielen verständlich zu sein, in der Weise der Beschreibung und Erzählung. Wir wollen das analytische und synthetische Verfahren in seiner Reinheit auf zwei Punkten seines Verlaufs betrachten, nämlich bei der Forschung und bei der Darstellung, und dann drittens zusehen, welche Figur beide Methoden beim Unterrichte der Jugend machen.

1. Analysis und Synthesis in ihrer Reinheit.

Zuerst müssen wir die sog. gemeine Erkenntniß (auch wohl die historische genannt) von der höheren, systematischen, wissenschaftlichen unterscheiden. Ob wir es mit Gegenständen der natürlichen oder der geistigen Welt zu thun haben, wir fangen immer damit an, einzelner Thatsachen bewußt zu werden, (sei es durch bloße Erfahrung, oder durch Beobachtung, oder durch Versuch; oder — bei Vergangenem — durch Ueberlieferung); diese einzelnen Kenntnisse sind Begriffe und Sätze, die auch vereinzelt stehen, und von denen uns jeder für wahr gilt, weil wir die Thatsache so gesehen, so empfunden, so beobachtet, so gehört haben. Der weitaus größte Theil der Menschen, sehr viele sog. Gelehrte nicht ausgenommen, begnügt sich mit dieser gemeinen Erkenntniß, ja es ist ein weit verbreitetes Vorurtheil, man könne mit dem Denken nicht weiter kommen, als entweder die Sinne reichen, oder die Ueberlieferung Data an die Hand gibt. Der philosophische Mensch, der kräftige Geist ist aber von diesen isolirten Kenntnissen nicht befriedigt, er gruppirt die Ein-

Digitized by Google

zelnheiten, bringt Begriffe und Urtheile nach der Aehnlichkeit der Subjecte und Prädicate zusammen, und sucht auf, wie wohl eine Thatsache (Erkenntniß) von der andern abhängig sein mag. Gelingt das, so rücken die Inseln aneinander und bilden ein Continent, aus den Stücken wird ein Ganzes, in dem alle Theile sich gegenseitig halten und tragen. Daß der gemeine Menschenverstand nicht immer auch der gesunde ist, vielmehr gegen das Denken, den gebildeten gesunden Menschenverstand, Unrecht hat, zeigt am einleuchtendsten die Astronomie.[9]) Auch wenn es keine Geometrie gäbe, die uns aus zwei Winkeln eines Dreiecks den dritten, und, kommt noch die Kenntniß einer Seite hinzu, die Größe der beiden andern Seiten bestimmen lehrt, könnte man auf der Erde so ziemlich fertig werden: man mäße eben bei jedem Dreieck die drei Winkel und die drei Seiten (freilich spart uns die Geometrie von diesen sechs Ausmessungen die Hälfte) —; an das Firmament reichen wir aber nicht hinan, und wenn wir dennoch Abstand, Bahn u. s. w. der himmlischen Körper zu bestimmen vermögen (was der Kalender nachweist), so verdanken wir das der Geometrie, einer über die gemeine Kenntniß hinausgreifenden Wissenschaft, an der das Denken nicht weniger Theil hat als die Anschauung.

Sehen wir jetzt zu, wie die Forschung (die natürlich bei der gemeinen Erkenntniß nicht stehen bleiben mag, sondern eine höhere erstrebt) verfährt. Da aber die Forschung in ihren Anfängen möglicherweise anders zu verfahren hat als in ihrem weiteren Verlaufe, so wollen wir sie auf beiden Punkten betrachten.

Ich nehme ein Beispiel an der Botanik; setzen wir den Fall, die Wissenschaft von den Pflanzen wäre erst zu schaffen.

Das bloße Kennen der Pflanzen als Einzelner (der Species) ist noch nicht Wissenschaft, aber zum Theil die Voraussetzung derselben. Nehmen wir an, wir hätten das Material der Wissenschaft, nämlich Exemplare von einer ansehnlichen Zahl von Species (meinetwegen von allen) vor Augen; wie kämen wir zur Botanik?

Digitized by Google

Daß wir mit der Analysis, mit der Auflösung, beginnen müssen, leuchtet ein.[10]) Eine Pflanze ist, wie jedes andere Ding, die Einheit von einer Anzahl von Qualitäten (Merkmalen); in diese Merkmale müssen wir die Pflanzen auflösen.

Dieses Auflösen kann nach sehr verschiedenen Gesichtspunkten geschehen, nach solchen, die in der Sache liegen, also nach wissenschaftlichen, und nach solchen, die außer der Sache liegen, nach praktischen.

Wir schweigen von dem zweiten Falle (der die sog. angewandte Botanik, die medicinische, ökonomische, technische, u. s. w. ergibt) und halten uns an den ersten.

Hier kann nun der Gesichtspunkt ein ganz verfehlter sein. Die Pflanzen erscheinen uns als Bäume, Sträucher u. s. w.; gebe ich nun der Juniperus das Prädicat Strauch, so ist das in Deutschland richtig, aber in Nordamerika nicht mehr, weil J. virginiana ein stolzer Baum von 50 Fuß Höhe ist. — Oder der Gesichtspunkt ist ein einseitiger, man betrachtet an den Pflanzen nur Ein Merkmal (oder zwei), nicht die Pflanze in ihrer Ganzheit, alsdann ist die Analyse eine willkürliche, künstliche, so z. B. die Linnéische; man kommt zu Classen- und Ordnungsbegriffen, die nur Abstractionen sind. In gleichem Falle ist die Psychologie mit ihren sog. Seelenvermögen: Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Vernunft u. s. w. haben nicht mehr Realität als das Gedankending Dioecia bei Linné, dem er die obengenannte Juniperus subsumirt. Daß die seit den Griechen und Römern geltende aristarchische Eintheilung der Wortarten und zum Theil auch die Beckersche ebenfalls das Ergebniß einer schlechten Analyse ist, glaube ich in einer Abhandlung über die grammatischen Kategorien nachgewiesen zu haben.

Solch künstliches oder vielmehr willkürliches Analysiren läßt sich natürlich nicht durchführen, wenn man den Gegenstand nicht gewaltsam zerreißen will. Der Metzger schneidet ein, je nachdem er viel oder wenig Fleisch auf die Wage legen soll; der Anatom schneidet nur da, wo die Natur selbst Einschnitte ge-

Digitized by Google

macht hat. Linné begegnet es, daß Species desselben Genus an verschiedene seiner künstlichen Classen oder Ordnungen vertheilt werden mußten, die Fälle, wo die Natur gegen sein System rebellirt, sind zahllos; die Grammatiker, um von den Psychologen nicht zu reden, kommen in ähnliche Verlegenheiten.

Die Botaniker haben eingesehen, daß sie die einseitige Analyse mit einer vielseitigen vertauschen mußten. Schon vor Linné (der selbst auch ein sog. natürliches System entwarf) hatte Tournefort einen halben Anfang gemacht, indem er den ganzen äußeren Habitus der Pflanzen berücksichtigte, Adanson gab die Schemata zu mehr als 60 verschiedenen Systemen; Bernhard von Jussieu, der seitdem an seinem Neffen, an Jaume St. Hilaire, Ventenat, Decandolle, Batsch, Treviranus, Bartling, Lindley u. a. Nachfolger und theilweise Verbesserer gefunden, berücksichtigte zugleich den innern Bau; die rechte, die genetische Analyse, welche nicht nur die äußere und innere Gestalt, sondern auch die Art und den Verlauf des Lebens (die Entwickelungsgeschichte) der Pflanzen ins Auge faßt, soll noch kommen und kommt uns vielleicht durch die junge Schule, an deren Spitze Prof. Schleiden steht.

Sehen wir uns das Analysiren genauer an, so zeigt sich, daß in diesem analytischen Verfahren schon ein synthetisches Element steckt, ohne dessen Hinzutritt die Beobachtung gar nicht möglich wäre, die Analyse nicht vom Fleck, ja nicht zum Anfangen käme. Soll die Analyse beginnen, so muß der Forscher eine bestimmte (glückliche oder unglückliche) Anwendung von der Voraussetzung machen, die wir zu Allem mitbringen: daß nämlich in der Erscheinung ein Wesen erscheint, das Grund und Zweck hat, daß das vereinzelte Erscheinende unter sich im Zusammenhange steht und zu einem Ganzen gehört;[11]) daß endlich unser subjectives Denken den objectiven Gedanken (den Begriff der Sache) zu erfassen fähig ist. D. h. der Forscher, vom Instinct der Vernunft geleitet, supponirt einen Zusammenhang, einen Grund, einen Zweck, er faßt einen vorläufigen Gesichtspunkt, eine zufällige Ansicht, er macht eine Hypothese. Nun wird

Digitized by Google

das Erscheinen an der Hypothese gemessen, die Hypothese an der Beobachtung. So lange die Hypothese irrig ist, so lang ist es auch die Analyse — man sieht nur, was man weiß, sagt Goethe —, indem die falsch geleitete Beobachtung bald Heterogenes zusammenstellt, bald Gleichartiges trennt, bald einem Theile eine Function im Ganzen zuschreibt, die er nicht hat; in derselben Abhängigkeit steht wieder die Hypothese von der Analyse. War die Analyse ganz fehlerhaft (die Amerikaner hielten, als sie die ersten spanischen Reiter sahen, Roß und Reiter für Ein Wesen; in den Wissenschaften kommt alle Tage Aehnliches vor), so hat die Hypothese auch schwerlich das Rechte getroffen: zieht man dann Folgen aus der Hypothese (was wieder Synthesis ist), so stimmen sie mit der Beobachtung des Erscheinenden nicht zusammen. Es hängt natürlich theils von der geistigen Begabung des Forschers, theils auch vom Zufall ab, wie oft eine neue Hypothese aufgestellt und dann, auf sie gestützt, die Analyse neu vorgenommen werden muß; beide müssen sich am Ende decken, und ist man so weit (so erklärt die Ptolemäische Hypothese die Mondfinsternisse ganz richtig), so fragt es sich, ob man nicht gelegentlich neue Beobachtungen macht, welche die Hypothese wieder umstoßen und zu einer neuen Annahme nöthigen.

Ist eine Wissenschaft mehr oder minder fertig, wie dies heutzutage mit vielen Wissenschaften der Fall ist, so gewinnt die Forschung größere Sicherheit, weil nun schon Viel vorausgegangen ist, Beobachtungen gemacht und aus diesen mancherlei Erkenntniß- und im günstigen Fall auch mancherlei Realprincipien gewonnen worden sind. Sehe ich z. B., daß eine Pflanze netzförmige Blätter hat, so vermuthe ich schon, daß sie nicht mono-, sondern dikotyledonisch ist; seit Torricelli, Guerike und Mariotte das Maaß und die Gesetze der Schwere und der Elasticität der Luft entdeckt haben, lassen sich ungemein viele Naturerscheinungen ohne weitere Erfahrung voraus bestimmen; weiß Jemand, daß dem französischen und spanischen Organ das S impurum zuwider ist, während das italiänische keinen Anstoß

Digitized by Google

daran nimmt, so versteht es sich von selbst, daß es sp. escribano, franz. écrivain, aber it. scrivano (oder scrittore) heißen muß. Auf solchen Erwerb gestützt, geht die Forschung natürlich schneller und sicherer als im Anfang; man kann nun, wie Herbart (Psychol. I. S. 80) sagt, die Untersuchung abkürzen, indem man, anstatt sich noch ganz unwissend zu stellen, vielmehr die schon vorhin gewonnenen Aufschlüsse, sobald dieselben gehörig gesichert sind, zu Grunde legt, und nur noch fragt, wie sich darauf die jetzt in Betracht genommenen Phänomene zurückführen, wie sie sich daraus begreifen lassen.[12] Hierbei wird der Forscher, je nach der Natur seines Thuns, bald analytisch, bald synthetisch zu Werke gehen, jedoch so, daß ihm beim Einen stets das Andere hilft. Ist eine mathematische Aufgabe zu lösen, oder eine Stelle eines Autors zu verstehen, oder die chemische Natur eines Mineralwassers zu bestimmen u. s. w., so ist zu analysiren. Dazu ist eine Hypothese nöthig, ganz wie oben, nur mit dem Unterschiede, daß der Forscher jetzt nicht mehr wie im Anfange auf die bloße, oft trügerische Analogie beschränkt, auf gut Glück eine zufällige Ansicht zu fassen und gleichsam mit der Stange im Nebel herumzufahren genöthigt ist; seine bereits erworbenen Einsichten stellen ihm Tausenderlei, auf das er im Anfange verfiel, von vorneherein als unmöglich dar: das Gebiet, wo er zu suchen hat, ist mehr oder weniger begrenzt, „die schweifende Möglichkeit[13] wird durch gewonnene feste Punkte immer mehr eingeengt, wie in einer unbestimmten algebraischen Aufgabe durch neue Bestimmungsstücke der möglichen Fälle immer weniger werden und die gedachte weite Möglichkeit immer enger wird und der Einen Wirklichkeit immer näher rückt.“ Ist dagegen die Aufgabe synthetisch, soll z. B. die Bedeutung einer Vocabel festgestellt, oder sollen chemische Elemente verbunden, etwa ein Salz gemacht werden, so würde die Synthesis nicht beginnen können, wenn nicht vielfache Beobachtungen vorausgegangen und die Resultate des Analysirens dem Forscher in der Erinnerung wären.[14]

Digitized by Google

So sind Analysis und Synthesis unauflöslich verbunden, „wie Ein- und Ausathmen, die Systole und Diastole des menschlichen Geistes," um den Goetheschen Vergleich zu gebrauchen. Sie gehören zusammen wie die beiden Füße zum Gehen: wenn der eine sich zum Vorschreiten hebt, muß der andere derweile fest stehen.

Wie der Syllogismus der Anfang der Synthese ist, so ist die Induction der Anfang der Analyse. Die Induction führt zu einem Allgemeinen, welches nur die größere oder kleinere Summe der beobachteten Erscheinungen ist (die Reflexionsallgemeinheit, das Pseudo-Universale); die Analyse darf dabei nicht stehen bleiben (wie die gewöhnliche Grammatik es thut), sondern muß durch die gegebenen Erscheinungen bis auf den allgemeinen Grund gehen (gerade wie auch die Synthesis beim Syllogismus, mit dem sich z. B. die Euklideische Geometrie begnügt, nicht stehen bleiben darf, da derselbe nur vom Allgemeinen der Thatsache ausgeht, da sie vielmehr aus dem Allgemeinen des Grundes die Erscheinungen als Folgen herzuleiten hat), sie muß suchen, mit ihren Erkenntnißprincipien zu Realprincipien zu kommen, aus welchen, als Ursachen, die Phänomene ihren Ursprung nehmen. So lange man noch nicht so weit ist, die Realprincipien erst gesucht werden müssen, bleibt das untersuchende Verfahren wesentlich analytisch, es schwimmt gegen den Strom, vom Bedingten zur Bedingung, ist regressiv — (a principialis ad principia); hat man ein und das andre Realprincip, so kann die Untersuchung, so weit sie sich auf sie stützt, mit dem Strome der Ereignisse schwimmen, synthetisch, progressiv werden (a principiis ad principiata); verfährt man synthetisch, wo man bloß Erkenntnißprincipien hat, so ist dies die äußerliche Synthesis[15]), die bei einer wissenschaftlichen Untersuchung den Werth einer ganz guten Aushülfe hat, aber gewöhnlich vorzugsweise als synthetische Methode geschildert, angepriesen und geübt wird und für den schulmäßigen Unterricht Nichts taugt, weshalb man einem Pädagogen verzeihen muß, wenn er einen Widerwillen gegen sie

Digitized by Google

hat. Die rechte Syntheſis iſt Vorarbeit, ja Moment der wahrhaften, der genetiſchen Methode, welche letztere natürlich nur da eintreten kann, wo der Begriff der Sache gewonnen, die Geſammtheit der Realprincipien gefunden iſt, das Denken dem Sein adäquat und Spinoza's Wort: ordo connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum,[16] wahr wird. Dies führt uns aber auf die Darſtellung.

Es liegt in der Natur der formalen Logik, als welche von allem Inhalte der Begriffe gefliſſentlich abſtrahirt, daß ſie über die Methode nur Allgemeinheiten vorzubringen hat, dagegen das Eigenthümliche beſonderer Erkenntnißquellen und die Art wie aus jeder zu ſchöpfen iſt, nicht erreicht; die ſpeculative Logik, die Ideenlehre, Ideologie iſt, weiß mehr, aber auch ſie kann nur allgemeine Unterſuchungen über das Verhältniß der Principien und der ihnen entſprechenden Methoden anſtellen: im concreten Falle kann nur eigenes Urtheil den Weg zeigen, der gerade zum Ziele führt. Analyſis und Syntheſis, weiter Geneſis, ſind die allgemeinen Richtungen, zuweilen kann man einer folgen, manchmal muß man von einer in die andre ſpringen. Dies iſt nicht nur bei der Forſchung, ſondern auch bei der Darſtellung der Fall, ich meine die von pädagogiſchen Rückſichten freie Darſtellung.[17] Sie hängt von der Natur des Gegenſtandes und von dem Zuſtand unſerer Erkenntniß ab. Nehmen wir die Mathematik. Dem Forſcher, der auf neue Wahrheiten ausgeht, ſteht die Methode zu, die ihm gerade am bequemſten iſt; da aber die Zahlen- und Raumgrößen alle Tage in ihrem Entſtehen beobachtet werden können, ſo ſollte der Darſteller die Mathematik nicht ſynthetiſch, ſondern genetiſch, entwickelnd, heuriſtiſch lehren. Bei andern Gegenſtänden iſt eine rein genetiſche Darſtellung, Aufſtellung eines Syſtems der Entwickelung, wo Denken und Sein congruent, die Gründe unſers Erkennens zugleich die Gründe der Sache ſind, manchmal noch nicht möglich; da muß man ſich dann mit einem ſogenannten Syſtem, mit einem bloßen Syſtem der Anordnung behelfen und Analyſe und Syn-

Digitized by Google

theſe zu Hülfe nehmen. Beide haben den weſentlichen Fehler, daß Erkenntnißgrund und Sachgrund auseinanderfallen, daß die Sache nicht aus *ihrem* Grunde, ſondern aus einem fremden (unſern principiis cognoscendi) erkannt wird, was natürlich wenigſtens inſofern ein mangelhaftes Erkennen heißen muß, als es dem Geiſte keine wahrhafte Befriedigung gewährt.

Das Ideal wiſſenſchaftlicher Darſtellung iſt die Geneſis, in der Analyſis und Syntheſis (die oben genannte rechte, nicht die äußerliche) als Momente aufgehoben ſind. Die rechte Syntheſis allein, ohne die Analyſis, iſt noch nicht die genetiſche Methode, weil die Realprincipien, wenn auch das von Natur Aprioriſche, doch für den erkennenden Geiſt immer ein Abgeleitetes ſind, und dieſe Ableitung vor den Augen des Leſers oder Hörers geſchehen muß, damit die Syntheſis nicht wie vom Himmel gefallen erſcheine.

Unterſuchen wir jetzt die analytiſche und die ſynthetiſche Methode beim ſchulmäßigen Unterrichte, beim Unterrichte 10 — 18 jähriger Knaben und Jünglinge. Um uns vor unberechtigtem Verallgemeinern deſſen, was möglicherweiſe nur im Einzelnen wahr iſt, zu ſchützen, werden wir neben dem Sprachunterrichte noch einige andre Unterrichtsgegenſtände ins Auge faſſen müſſen. Daß der ſchulmäßige (erziehende, bildende) Unterricht ſich der jedesmaligen Entwicklungsſtufe der Schüler anzuſchließen hat, daß er z. B., ſo lange die Schüler, ihres Alters wegen, noch ſchwach im Abſtrahiren ſind, ihnen nur ein anſchauendes Erkennen zumuthen darf; daß man nicht ernten kann, wo man nicht geſäet hat, will ſagen, daß man den leeren Köpfen erſt Anſchauungen zuführen muß, ehe man Begriffe in ihnen ſuchen kann; daß dann eine gewiſſe Zeit eingeräumt werden muß, wenn der jugendliche Geiſt die empfangene Anſchauung wahrhaft verinnern, wenn ſie zum legitim gezeugten Begriffe erwachſen ſoll; — dies werden wir aus der allgemeinen Pädagogik vorausſetzen dürfen.

Von der *analytiſchen* Methode zuerſt.

Indem wir nun hier die analytiſche Methode in ihrer Rein-

Digitized by Google

heit zu betrachten haben, müssen wir die Synthesis, so weit sie nicht in der oben angegebenen Weise in der Analysis versteckt ist, abweisen.

Ein Unterricht nach rein analytischer Methode wäre nun eine unendliche Thorheit. Allerdings muß jeder Mensch in gewissem Sinne wieder von vorn anfangen (weßhalb die griechischen Classiker in saecula saeculorum eine vorzügliche Nahrung des jugendlichen Geistes bleiben werden), aber wenn Jeder Alles, was schon gefunden ist, selbständig wieder finden, die Erbschaft der Vorgänger verschmähen, mit Goethe zu reden, ein Narr auf eigene Hand sein wollte, so blieben wir ewig auf demselben Flecke. Die Erfahrung — und an diese ist der analytische Unterricht allein gewiesen — ist ein sehr langsamer, ein sehr confuser und ein sehr theurer Lehrmeister, und wenn Pestalozzi sagt: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntniß des Faches vorzubereiten," [18]) so ist das freilich eine Pedanterei, insofern von Kindern die Rede ist; sofern aber von Knaben und Mädchen die Rede sein soll, ist es halb wahr, und hätte heißen sollen: Wald und Wiese allein (so zu sagen, die Lectüre) thun's nicht, zu dieser Verwirrung muß ein ordentlicher Unterricht (Grammatik u. s. w.) kommen. Auch Herbart verwirft den bloß analytischen Unterricht: „Da [19]) (nämlich in der Erfahrung) ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; Alles schwimmt durch einander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlasse kommen Alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Association angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunktes!" Und im Umriß §. 110: „Sich selbst allein überlassen, ist die Erfah-

Digitized by Google

rung kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht ertheilt. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehen; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung."

Freilich muß man zwischen den Unterrichtsgegenständen unterscheiden. Bei den Einen gibt das Leben von selber die analytischen Grundlagen zu dem späteren schulmäßigen Unterrichte, oder sie werden durch mannichfache Lectüre erworben — so bei der Muttersprache, der Moral, Geschichte, Geographie u. s. w. —; bei den Andern müssen diese Grundlagen, weil sie ganz fehlen, durch den Unterricht erst gebildet werden — so z. B. bei den fremden Sprachen. Natürlich muß sich der Unterricht nach diesen Verhältnissen richten.

Eben so muß man unterscheiden, ob in einem Unterrichtsgegenstande die nämlichen, vielleicht nicht einmal sehr zahlreichen Elemente stets wiederkehren und nur neu verbunden oder anders verarbeitet werden (Mathematik, Grammatik, Logik, Psychologie, Ethik, Religion), oder ob im Fortgange des Unterrichts stets neue Elemente auftreten (Onomatik, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte) und Späteres vielleicht aus Früherem gar nicht abzuleiten, sondern Jedes für sich zu merken ist.

Ferner muß man unterscheiden, ob ein Unterrichtsgegenstand bereits wissenschaftlich so weit ausgearbeitet ist, daß die genetische Methode auf ihn, ganz oder theilweise, angewendet werden kann (denn dieselbe ist keine leere Form, in die man alles Beliebige hineinstecken könnte), oder ob man sich noch mit Analyse und Synthese behelfen muß. So läßt sich der Unterricht in Physik und Chemie vorläufig noch nicht genetisch geben, weil diese Wissenschaften bis jetzt noch so stehen, daß man fast bei jedem Capitel anfangen kann, was den Anfangsunterricht nöthigt, ein unsystematisches Analysiren zu sein. In der Naturgeschichte ist man schon weiter, bei ihr ist wenigstens der Anfang eines genetischen Verfahrens möglich gemacht. Vor dreißig

Digitized by Google

Jahren war auch der genetische Sprachunterricht noch nicht möglich. [20])

Betrachten wir die analytische Methode beim Sprach- und beim mathematischen Unterrichte.

Wie verfährt analytischer Sprachunterricht? So, daß er den Schüler in das Land schickt, wo die Sprache gesprochen wird, und ihn so lange da läßt, bis er sie versteht. Hier sind nun zwei Fälle möglich: der Schüler hat einen Dolmetscher, oder er hat keinen. Im zweiten Falle muß er die fremde Sprache lernen, wie er als Kind seine Muttersprache gelernt hat. Er hört etwa sagen: Fermez la porte, und sieht, was auf das Sagen geschieht; er hört ein andermal: Fermez la fenêtre, und sieht wieder was erfolgt; jetzt merkt er, daß fermez schließet heißt, porte und fenêtre aber Thür und Fenster bedeuten, und hört er nun: ouvrez la porte, und er sieht wieder, was nun geschieht, so ist er schon über die anfängliche Ungewißheit, ob er die Vorstellung: Schließet, mit porte oder fermez zu verbinden hatte, hinaus; nur ouvrez kann das Oeffnet bedeuten. Man sieht, daß die allen Menschen gemeinsame Geberdensprache in diesem Falle zum Verständniß der fremden hilft, wie sie früher zum Verständniß der Muttersprache geholfen hatte. — Hat der Schüler im fremden Lande einen Dolmetscher, so wird ihm natürlich seine Arbeit bedeutend abgekürzt. — Wo die analytische Methode in dieser Weise nicht anwendbar ist, da sind wieder zwei Fälle möglich: entweder man studirt die fremde Sprache aus irgend einem Texte ohne Hülfe einer Uebersetzung, oder man hat einen solchen Schlüssel. Der erste Fall, in dem sich z. B. die Hieroglyphenforscher befinden, ist natürlich unendlich schwerer als der zweite (der Missionär bei neuentdeckten Völkern steht etwa in der Mitte), obgleich auch dieser noch immer eine große Energie, folglich jedenfalls einen Erwachsenen voraussetzt. So rieth Esra Ezard, bei dem Francke 1682 zwei Monate lang Hebräisch lernte, seinem Schüler, er solle sich die vier ersten Capitel der Genesis mit Hülfe einer Uebersetzung so bekannt machen,

Digitized by Google

daß ihm kein Wort darin fehle. Franke that es, und Esra zeigte ihm, daß er nun schon den dritten Theil der hebräischen Wörter inne habe.[21])

Für das Knabenalter ist diese Methode nicht geeignet. Zum Hypothesen machen fehlt die geistige Kraft, zum Analysiren die moralische; eben so fehlt die Kraft, das Durcheinander von grammatischen und onomatischen Thatsachen zu ordnen, wie denn überhaupt nicht abzusehen ist, warum man zu einer Zeit, wo die sprachlichen Erscheinungen von der Wissenschaft bereits geordnet sind, sie dem Schüler chaotisch vorführen, warum er nicht den Vortheil seiner spätern Geburt benutzen soll. So bleibt denn nur das Vorsprechen und Vorübersetzen übrig; der Unterricht wird Dressur, das Interesse der Geistesbildung ist aufgegeben. Wie die Hamilton'sche Analyse eine in Unordnung gerathene Grammatik, so ist die Methode eine Domestikenmethode.

Vor mathematischem Schulunterricht nach analytischer Methode braucht nicht gewarnt zu werden, da vorläufig nicht gar viele Lehrer der Mathematik fähig sind, diese Sünde zu begehen, indem ein Mann dazu gehört, der nicht bloß Mathematiklehrer, sondern Mathematiker, Fachmann ist. Wie würde ein solcher verfahren?

Die Analyse untersucht das Vorliegende. Was vorliegt, hängt vom Zufall ab. Es sei ein gleichseitiges Dreieck. Um dasselbe zu untersuchen, müssen wir eine Hypothese machen, etwa die drei Winkel seien gleich zwei Rechten, oder sie seien untereinander gleich u. s. w. Nun beginnt die Untersuchung. Man findet, daß die Annahme richtig sein würde, wenn eine andre Annahme statthaft wäre. Folglich ist diese zu untersuchen. Diese führt rückwärts zu einer andern, setzt die Richtigkeit dieser Annahme voraus. Und so fort bis zu einem entweder offenbar falschen, oder bis zu einem schon bewiesenen Satze, oder bis zu den Axiomen und Postulaten.[22])

Der künftige Mathematiker soll in dem wissenschaftlichen Unterrichte, den er genießt, alle Methoden kennen lernen und

Digitized by Google

in ihnen geübt werden, die in der Wissenschaft brauchbar sind, somit auch die analytische; für den Anfänger, überhaupt für den schulmäßigen Unterricht, ist diese Methode nicht.

Kommen wir nun zur synthetischen Methode in ihrer Reinheit, will sagen, der keine vor den Augen des Schülers angestellte Analyse vorausgeht.

Theils um unsre Untersuchung zu vereinfachen, theils um auch den Schein zu vermeiden, als bekämpften wir Fehler, die nicht gemacht werden, wollen wir die bloß logische Synthesis (Beneke, Logik §. 227), ausgenommen bei der Mathematik, außer Acht lassen[23]) und nur die reelle Synthesis beleuchten, die in der That Realprincipien hat.

Wir haben oben (S. 8—9) an der Botanik gesehen, wie eine Wissenschaft zu Principien kommt. Die botanischen Allgemeinheiten, um an das Obige wieder anzuknüpfen, zerfallen in zwei Gruppen (ungefähr wie die sprachlichen auch in grammatische und onomatische): die Allgemeinbegriffe der ersten geben die Principien dessen, was man den allgemeinen Theil der (reinen) Botanik nennt; die der zweiten schaffen den speciellen Theil der Botanik: es sind die durch reelle Analyse gewonnenen Begriffe von Abtheilungen, Classen, Ordnungen, Familien und Gattungen, denen die Species sollen subsumirt werden. Synthesis ist Aufbau eines Zusammengesetzten aus den Elementen. Zur Synthesis gehört also 1. der Besitz dieser Elemente (wenigstens bis auf einen gewissen Punkt), 2. die Kenntniß der Gesetze, nach welchen sie zusammengehen.[24]) Es liegt auf platter Hand, daß man nur durch die Analysis, wie sie oben beschrieben, in diesen Besitz, zu dieser Kenntniß gelangen kann. Beginnt der synthetisch unterrichtende Lehrer der Botanik mit I. Gefäß- oder Blüthepflanzen (pl. vasculares), 1. Classe: Dikotyledonen (Jussieu), Endogenen (Decandolle), 1. Zunft: Angiospermae; 1. Ordnung: Araliaceae; 1. Genus: Aralia; und er zeigt dann die Species von Aralia auf, so ist das eine didaktische Stümperei, die wahrhaft abgeschmackt ist: der Begriff der Gefäßpflanze

Digitized by Google

wird nur durch das Correlat der Cellularpflanze, der Begriff des Dikotyledonischen nur durch die beiden Correlate des A- und Monokotyledonischen, der Begriff der Angiospermae nur durch das Correlat der Gymnospermae erkannt; um den Begriff einer Familie zu fassen, muß ich andre Familien derselben Ordnung verglichen haben; so geht es beim Genus. Der Schüler besitzt aber Nichts von dem, und so kann er das Gegebene höchstens mechanisch auswendig lernen, verstehen kann er es nicht. Der synthetische Unterricht, der nicht auf vorhergegangenem analytischem ruht, ist eine schmähliche Täuschung, eine Menschenschinderei, gegen die man auch einen Verein stiften sollte.[25]) Die Zeitungen berichteten vor dritthalb Jahren ein artiges Stückchen, das ich in parenthesi erzählen will. Ein Fuhrmann schlug unbarmherzig auf ein Karrenpferd, das am Boden lag. Das Schlagen half nichts, das Thier blieb liegen. Kommt ein Mann hinzu und sagt dem Fuhrmann: Gebt mir einmal Eure Peitsche, ich will sie besser gebrauchen. Wie er die Peitsche hat, gibt er zuerst dem ganz verblüfften Fuhrmann eine Tracht Hiebe, geht dann zum Pferde, macht ein Leder los, welches eben das Pferd am Aufstehen hinderte, woran der Fuhrmann nicht gedacht hatte, und das Pferd sprang munter in die Höhe. Wenn man die arme Jugend bedenkt, die so lernlustig ist, die so willig thut was man ihr zumuthet, die so unbedingt vertraut, der Lehrer werde wohl wissen wie sie angeleitet werden müsse, die so gutmüthig annimmt, wenn sie offensichtlich nicht vom Flecke kommt, die Sache selber sei so unsäglich schwer, während doch die Schwierigkeit meist nur in der didaktischen Rohheit, in der unsäglichen Stümperei so vieler Lehrer liegt; wenn man dieses Unwesen bedenkt, erwägt, wie viele tausend Knaben und Mädchen Jahr aus Jahr ein unter dieser Folter seufzen, während das Lernen und Arbeiten ihnen eine Lust sein könnte, wie es denn bei rechten Lehrern eine Lust ist;[26]) dann — nun dann schreibt man so unhöfliche Perioden wie diese hier, wenn man nicht in der Lage ist, diesen continuirlichen bethlehemitischen Greueln wirksamer entgegentreten zu kön-

Digitized by Google

nen. Ich habe Lehrer an gelehrten und Bürger-Gymnaſien geſehen, habe ſie zu Dutzenden geſehen — mein Hund wäre mir zu lieb, um ihn Einem von ihnen in die Lehre zu geben.

Betrachten wir die ſynthetiſche Unterrichtsmethode an einem andern Fache, an jenem, wo ſie am reinſten und zwar obendrein mit dem Anſpruch auftritt, der rechte Weg zu ſein; ich meine die euklideiſche Methode.

Unterſcheiden wir in der auf Mathematik angewandten Syntheſis Dreierlei: 1. den Inhalt, 2. die Anordnung und Folge des Inhalts, 3. die Begründung des Inhalts.

Daß der Inhalt der Elemente des Euklid nicht durch Anwendung der Methode ſeiner Darſtellung, ſondern durch Anſchauung und Analyſis hervorgebracht worden iſt, das iſt das Erſte. Die rein logiſche Syntheſis des Euklid iſt nur zu gebrauchen, um einen gegebenen Stoff zu arrangiren. Zum Graben fehlen ihr Hände und Füße; was ſie beſitzt, hat ſie ſich müſſen ſchenken laſſen. Ohne die arme Magd Analyſis müßte die gnädige Frau Syntheſis verhungern. Bei den Beweiſen fällt obendrein die Syntheſis nothgedrungen oft genug aus der Rolle.

Weil nun der logiſche Synthetiker für die Anordnung des von der Analyſe erarbeiteten Stoffes keinen andern Geſichtspunkt hat, als den, daß der erſte Satz der ſein müſſe, den er unmittelbar aus den Erklärungen, Grundſätzen und Forderungen conſtruiren und erweiſen kann, der zweite Satz der, welcher ſich aus denſelben Elementen und dem erſten Satze erweiſen läßt und der wieder zur Conſtruction und zum Beweiſe des dritten Satzes nöthig iſt: ſo müſſen die Sätze ohne alle Rückſicht auf Verwandtſchaft des Inhaltes aufeinanderfolgen, die bunteſte Reihe bilden. Ich leugne nicht, daß dieſe logiſche Syntheſe eine treffliche Gymnaſtik für Denker iſt, wie denn auch jeder Mathematiker es zur Meiſterſchaft darin bringen ſollte; begreife auch recht gut den Enthuſiasmus der Griechen für dieſe Methode und den Stolz, der dem Euklid das berühmte Bonmot gegen ſeinen König eingab (es gebe keine via regia zur Geometrie); habe

Digitized by Google

auch am Ende Nichts gegen das bekannte Kästnersche Dictum, weil in der That nicht abzusehen ist, warum man das, was Euklid schon gut gemacht hat, noch einmal machen und bei der Gelegenheit verschlimmbessern soll, wie es diejenigen thun müssen, welche die Elementargeometrie nach Euklids Methode darstellen und ihn nicht abschreiben wollen: das Alles aber hindert mich nicht, die logisch-synthetische Anordnung der geometrischen Sätze, wenn nach ihr in der Schule Geometrie gelehrt werden soll, für eine bare Verrücktheit zu halten. Denn verrückt ist doch, was aus seinem natürlichen Zusammenhange gerissen ist. Stellt Euch einmal einen Menschen vor, dem wir Alle gehorchen müßten, und der die fixe Idee hätte, uns nach seiner fixen Idee zu classificiren. Worin diese fixe Idee bestände, wäre gleichgültig; ob man uns nach der Farbe unserer Haare, oder nach dem Schnitt unserer Nasen, oder nach der Größe unsers Appetits, oder nach unsern musikalischen Talenten classificirte; das Verrückte besteht eben darin, daß man ein Wesen an einen Maßstab hält, der diesem Wesen selbst fremd ist. Soll ich Euch meinen geheimsten Gedanken sagen? In meiner Bücherſammlung stehen Euklids Elemente gar nicht bei den Mathematikern, sondern dicht bei Aristoteles Organon, und den übrigen Logikern. Er ist ein classisches Muster, um einige theoretische Paragraphen eines Theiles der Logik praktisch zu erläutern.

Kommen wir zur Begründung, bei Enklid Construction und Beweis.

Als ich 1840 in meiner „deutschen Bürgerschule“ (S. 189) als die Erbsünde der euklideischen Methode angab, „daß in ihr Lehrsatz und Beweis gleichgültig auseinander fallen und nur durch die blinde und sinnlose Tyrannei der Construction zusammengebracht werden,“ da hatte ich zur äußerlichen Unterstützung meines Urtheils nur ein Dictum von Hegel[27]) anzuführen. Seitdem habe ich in den beiden oben genannten Ofterdinger'schen Abhandlungen eine mächtige Unterstützung, in dem Aufsatz eines andern Professors der Mathematik, Hrn. Klumpp,[28]) eine durch

Digitized by Google

die Macht der Wahrheit abgedrungene Anerkennung meiner Ansicht erhalten; die Haupthülfe ist aber in Trendelenburgs „Logischen Untersuchungen“ (Berlin, 1840) gekommen. Dieser, der auch die genetische Methode will [29]) hat an dem euklideischen Verfahren hauptsächlich Zweierlei auszusetzen:

„Wenn der Lehrsatz fix und fertig vorangeschickt und der Beweis hintennach gesandt wird, so sieht das Ganze wie eine Reihe starrer Behauptungen aus, die Fuß fassen und sich dann verschanzen. So erscheinen Euklid's Elemente, so Spinoza's Ethik, und welche Werke sonst den wohlbefestigten Weg des Euklides einschlagen. Allenthalben ist eine kunstreiche Verkettung, aber nirgends ein Werden und Wachsen. Der vorgeschlagene (nämlich der genetische) Weg führt weiter. Denn er leitet dazu an, zu finden was in der Natur der Sache liegt, nicht das anders woher Gefundene durch eine entdeckte Verknüpfung zu befestigen. Der Lehrsatz wird (in der genetischen Methode) neu gewonnen und nicht bloß äußerlich verbürgt.“ (II, S. 294—295.)

Dann:

„Im Euklides sind die wichtigsten Sätze nur aus dem äußeren Zusammenhange und vermittelst zufälliger Ansichten bewiesen, [30]) aber nicht nach der Anleitung der im Begriffe der Sache nothwendig gegebenen Elemente.“ (II, S. 294.) „In die Hülfslinien der Construction, in die Methoden der Rechnung scheint noch dergestalt der Zufall hineinzuspielen, daß Herbart insbesondere auf ihr Beispiel die Lehre der zufälligen Ansicht [31]) gegründet hat. . . . Die gewöhnlichen Beweise des pythagoräischen Lehrsatzes beruhen auf einer zufälligen Ansicht. Es ist ein glücklicher Griff, daß man aus der Spitze des rechten Winkels ein Perpendikel auf die Grundlinie fällt. (II, S. 287.) . . . . In den euklideischen Beweisen tritt der Zufall der zutreffenden Ansicht deutlich hervor, und wir dürfen in ihnen, wie in einem Vorbilde, dies Verhältniß studiren. Warum diese oder jene Hülfslinie gezogen werden soll, woher ihre Nothwen-

Digitized by Google

digkeit, das wird nicht erklärt . . . Ziehe sie hie oder da, das ist das unbedingte Gebot. Was daraus wird, muß sich finden. Die Hülfslinien sind die Willkür der Construction." (II, S. 289.)[32]

Kein Wunder, wenn nicht selten die talentvollsten und lernlustigsten Knaben beim mathematischen Unterrichte wie vernagelt und entschiedene Faulpelze sind; der alte Hr. Bauer, maître de langue allemande an der Kriegsschule in Brienne, bei dem der junge Bonaparte Nichts lernte, hatte im speciellen Falle sehr Unrecht, im Allgemeinen aber so Unrecht nicht, wenn er sagte: J'ai toujours cru que les mathématiques n'alloient qu'aux bêtes. Der Schüler läßt sich's gefallen, daß ihm historische, geographische, naturgeschichtliche Thatsachen tradirt werden; er hat das Gefühl, daß Dergleichen, ob es nun so oder so lautet, eben einmal so und nicht anders ist und nur auf dem Wege der Mittheilung (da er selber nicht Alles erleben kann) an ihn kommen, auch zu wissen nützlich, ja nöthig sein kann. Die Mathematik ist aber ein specifisch Andres: auch der Knabe fühlt, daß der empirische Stoff (um dessenwillen er sich noch wohl, wenn auch mit Seufzen, zur Erlernung der synthetischen Grammatik einer fremden Sprache entschließt) hier ein Minimum ist und jeden Augenblick herbeigeschafft werden kann, daß somit das Wesentliche der Mathematik im Kopfe des Menschen seinen Ursprung hat; und nun erscheint ihm der ganze Inhalt derselben, welcher ohnedies für jeden jungen Menschen, der nicht Feldmesser oder dessen Etwas werden will, nur durch die Behandlung Interesse gewinnen kann, als eine Sammlung höchst unnützer Notizen über höchst unnütze Dinge. Und ganz mit Recht. Soll ich mir einmal Etwas vorerzählen lassen, so will ich allerdings lieber von Rothkäppchen oder Blaubart hören, als von leb- und seelenlosen Winkeln und Dreiecken. Was geht's den künftigen Juristen, Arzt, Theologen, Philologen u. s. w. an, ob in einem Dreiecke zwei rechte Winkel sind? Seinetwegen können's fünf und zwanzig sein. Durch die Anordnung und Be-

Digitized by Google

gründung des Inhaltes könnte derselbe den jungen Köpfen, die sich gerne regen, interessant gemacht werden; dem steht aber die hergebrachte Methode entgegen, die für einen Schüler keinen Sinn und keinen Verstand hat und in der Alles par ordre du mufti geschieht.

Weil aber die mathematischen Begriffe als Abstractionen von Raum und Zeit ein todter, nur der Combination fähiger Stoff, weil sie Petrefacten sind, nicht Lebendigkeiten wie die grammatischen, psychologischen, ethischen, politischen Begriffe u. s. w., so ist die logisch-synthetische Methode innerhalb der Mathematik, wenn sie am rechten Orte angewandt wird, noch zu ertragen; hier verfälscht sie wenigstens das Object nicht. Ganz närrisch wird aber die Form der concreteren Wissenschaften, wenn sie sich mit dem Staate der logischen (äußerlichen) Synthesis[33]) aufputzen, wie man in Spinoza's Ethik, in Wolf's psychologischen und sonstigen Schriften[34]), in manchen Handbüchern der Physik sehen kann. Ich führe Hegels prachtvolle Schilderung des Unsinns hier an (Logik III — 1816 — S. 357 ff.): „der Weg ist dann dieser, daß die Reflexionsbestimmungen von besondern Kräften, oder sonst innerlichen und wesenhaften Formen, welche aus der Weise, die Erfahrung zu analysiren, hervorgehen, und die sich nur als Resultate rechtfertigen können, an die Spitze gestellt werden müssen, um an denselben die allgemeine Grundlage zu heben, welche nachher auf das Einzelne angewendet und in ihm aufgezeigt wird. Indem diese allgemeinen Grundlagen für sich keinen Halt haben, so soll man sie sich einstweilen gefallen lassen; an den abgeleiteten Folgerungen aber merkt man erst, daß diese den eigentlichen Grund jener Grundlagen ausmachen. Es zeigt sich die sog. Erklärung und der Beweis des in Lehrsätze gebrachten Concreten theils als eine Tautologie, theils als eine Verwirrung des wahren Verhältnisses, theils auch, daß diese Verwirrung dazu diente, die Täuschung des Erkennens zu verstecken, das Erfahrungen einseitig aufgenommen hat, wodurch

Digitized by Google

es allein seine einfachen Definitionen und Grundsätze erlangen konnte, und die Widerlegung aus der Erfahrung damit beseitigt, daß es diese nicht in ihrer concreten Totalität, sondern als Beispiel und zwar nach der für die Hypothesen und Theorie brauchbaren Seite vornimmt und gelten läßt. In dieser Unterordnung der concreten Erfahrung unter die vorausgesetzten Bestimmungen wird die Grundlage der Theorie verdunkelt und nur nach der Seite gezeigt, welche der Theorie gemäß ist; so wie es überhaupt dadurch sehr erschwert wird, die concreten Wahrnehmungen unbefangen für sich zu betrachten. Nur indem man den ganzen Verlauf auf den Kopf stellt, erhält das Ganze das richtige Verhältniß, worin sich der Zusammenhang von Grund und Folge, und die Richtigkeit der Umbildung der Wahrnehmung in Gedanken übersehen läßt. Eine der Hauptschwierigkeiten beim Studium solcher Wissenschaften (richtiger: beim Studium der Wissenschaften nach solchen Darstellungen) ist daher, in sie hineinzukommen, was nur dadurch geschehen kann, daß man sich die Voraussetzung blindlings gefallen läßt, und ohne weiter einen Begriff, selbst oft kaum eine bestimmte Vorstellung, höchstens ein verworrenes Bild der Phantasie davon sich machen zu können, die Bestimmungen von den angenommenen Kräften, Materien und deren hypothetischen Gestaltungen, Richtungen und Drehungen vor der Hand in's Gedächtniß sich einprägt. Wenn man die Nothwendigkeit und den Begriff der Voraussetzungen, um sie anzunehmen und gelten zu lassen, fordert, so ist nicht über den Anfang hinaus zu kommen." Da hat man ein Hauptstück einer Pathologie des Erkennens in nuce; Goethe hat sich über denselben Gegenstand mit tiefster Einsicht in ähnlicher Weise geäußert; über Anderes finden sich bei Bacon noch stärkere Stellen.[35])

Aus dem Vorigen ergibt sich, was von dem in unsern gelehrten und Bürger-Gymnasien hergebrachten logisch-synthetischen Unterricht auch bei andern Fächern zu halten ist: man kann ihn nur als Stümperei qualificiren. Man denke an den Unter-

Digitized by Google

richt in der Physik, wie ihn der Mathematicus des Gymnasiums meist gibt; wenn dabei so unendlich weniger gelernt wird, als in dem Unterricht in der Chemie, trotzdem daß der Lehrer der Chemie heutzutage oft noch ein Mann ohne allgemeine Bildung ist, so ist das nur aus der Methode zu erklären; der Physiker docirt more mathematico, wobei dann nebenbei die Autorität eine große Rolle spielt, wie denn noch im neuesten Lehrbuche der Physik (in dem von Wicher, Breslau 1844) S. 195 das weiße Sonnenlicht aus mehreren in Farbe und Brechungsvermögen verschiedenen Lichtstoffen zusammengesetzt ist; — der Chemiker macht Versuche vor den Augen der Schüler und läßt die Sache sprechen. Am tollsten geht es vielleicht in der sog. philosophischen Propädeutik zu, bei dem Unterricht in der empirischen Psychologie. Lehrte man wirklich Erfahrungen über die Seele, verführe man ganz gemein empirisch, so käme bei dem Unterrichte wenigstens Etwas heraus, er hätte den Werth, den die pestalozzische sog. Formenlehre für das Studium der Geometrie hat; leider sind aber die wenigsten Lehrer, die den Unterricht freiwillig oder gezwungen geben, im Besitze von Erfahrungen, sie kennen die Seele nur aus Lehrbüchern (und Gott weiß, aus welchen!) — wer aber von Phänomenen nur erzählen hört, denkt gar Nichts —, und so tradiren sie eine Doctrin, für welche die Sprache keinen höflichen Namen hat.[36])

Unterricht in fremden Sprachen nach rein synthetischer Methode ist, so viel ich weiß, nie und nirgends gegeben worden; die Methode der Grammatisten ist nur überwiegend synthetisch; in der Muttersprache hingegen hat man den rein synthetischen Weg versucht; fast alle in Frankreich, Italien u. s. w. gebrauchten Grammatiken gehen ihn bis auf den heutigen Tag; in Deutschland fängt seit der pestalozzischen Bewegung Einer und der Andre an, andre Wege einzuschlagen. Obgleich nun dieser Weg bei der Muttersprache nicht so ganz und gar verkehrt ist wie bei fremden Sprachen (indem ja ein mehrjähriger analytischer Muttersprachunterricht bei Mutter, Amme, Geschwistern,

Digitized by Google

Gespielen u. s. w. vorausgegangen ist), so bleibt er doch immer ungeschickt. Denn das Erste muß auch hier sein (wie bei dem naturgeschichtlichen Unterrichte) den im Bewußtsein bunt durcheinanderliegenden Stoff, indem man Einzelnheiten heraushebt und dieselben betrachtet, zu analysiren, um so zu einer Organisation zu kommen; ist dies (im propädeutischen, elementar-methodischen Cursus) geschehen, ist dieser regressive Gang vollbracht, besitzt der Schüler die grammatischen und onomatischen Begriffe als Resultat einer vor seinen eigenen Augen und mit seiner eigenen Hülfe vorgenommenen Analyse; erst dann ist es gerathen, den progressiven, real-synthetischen Weg einzuschlagen.[37]) Es liegt auf offener Hand, daß der synthetische Anfang in unserer Zeit, wo die Grammatik aufhören will, ein bloßes Aggregat äußerlicher Regeln zu sein, wo sie vielmehr das Organische auch organisch darzustellen strebt, unendlich verderblicher auf die Schüler wirken muß als früher, wo Grammatik und die, welche sie denen Buben einbläuten, Andre waren. Und hiermit könnten wir beginnen, die Principien des Unterrichtes in fremden Sprachen, wie sie nicht bloß logisch möglich, sondern historisch aufgetreten sind, darzulegen und zu beleuchten, wie denn überhaupt von nun an unsre Aufgabe einfacher wird, indem wir nun nicht mehr nöthig haben, unsre Blicke über die Grenze des Sprachunterrichts hinaus schweifen zu lassen.

2. Ueberwiegend synthetische oder analytische Methoden.

Der Leser erwartet in diesem Abschnitte zwei Abtheilungen, nämlich erstens die überwiegend synthetischen (grammatistischen), und zweitens die überwiegend analytischen (Interlinear-) Methoden. Das Mittelalter mag es verantworten, daß ich, der Logik zum Hohn, seiner Methode einen eigenen Abschnitt gönnen muß.

a. Confuse Verbindung der Analysis und der Synthesis.

Das ganze Mittelalter hindurch und wohl noch hundert Jahre nach Luther, ja jetzt noch zum Theil in England und

Digitized by Google

Ungarn, hat man das Lateinische aus lateinisch geschriebenen Grammatiken (Bearbeitungen des Donat) gelehrt, nebenbei natürlich aus der Lectüre und Nachahmung der Autoren, besonders des Cicero und Terenz. Wie soll man dieses Verfahren nennen? Roh und unverständig war es jedenfalls, ein armes Knäblein am ersten Tage, wo es in die lateinische Schule trat, mit der Frage anzufahren: Quid est grammatica latina [38]) und darauf das Hersagen der gedruckten Antwort — grammatica est certa loquendi et scribendi ratio, heißt es bei Melanchthon — zu verlangen; trotzdem aber, daß man mit der Grammatik begann, dieselbe auswendig lernen ließ und der Gang derselben ein äußerlich synthetischer war, muß man das Verfahren ein wesentlich analytisches nennen, weil genau betrachtet die Grammatik hier nicht viel anders wirkte als auch jedes andre lateinische Buch gewirkt haben würde.

Wenn dieses Verfahren heutzutage fortgesetzt, [39]) oder, wo es längst abgeschafft und vergessen war, wieder versucht und empfohlen wird, [40]) so bleibt Nichts übrig, als solche Repristination wie so manche andre, die heutzutage versucht wird, zu belachen oder zu beweinen, je nachdem man gestimmt ist; hat man schon sehr viel Dummes erlebt, so erfährt man bei solchen Gelegenheiten zuweilen an sich selber, was Schadenfreude ist. Im Mittelalter dagegen war dieses Verfahren mit der ganzen Zeitbildung im Einklange, und so verlohnt es sich der Mühe, zu begreifen, wie verständige Menschen auf ein so unverständiges Verfahren verfallen mußten und so lange dabei beharren konnten.

Der Grund liegt einfach darin, daß die Menschheit im Mittelalter der Ueberlieferung leib- oder richtiger geisteigen war; man wagte nicht, aus dem eigenen Bewußtsein heraus (selbst) [41]) zu denken, hatte keine Ahnung davon, daß man es könne; es fiel Niemanden ein, daß das, was man trieb, von den Vorfahren ja auch einmal erdacht worden sei; man kannte nur Eine Erkenntniß, die durch Autorität. Wie man Theologie nicht im

Digitized by Google

eigenen Geiſte, ja kaum in der Bibel, ſondern in den Kirchenvätern und Summen ſtudirte, ſo alles Uebrige: man ſtudirte den menſchlichen Geiſt — Logik und Pſychologie — nicht am Objecte, man kann auch nicht ſagen im Ariſtoteles, ſondern in ſchlechten Ueberſetzungen und Commentaren desſelben; Naturwiſſenſchaften und Medicin eben ſo aus Ariſtoteles, Plinius und Galen; es fiel den Leuten gar nicht ein, daß ihre Wiſſenſchaften etwas Anderes und Beſſeres ſein könnten, als quaedam concinnationes rerum antea inventarum, non modi inveniendi, aut designationes novorum operum (wie Bacon ſich noch von den Wiſſenſchaften ſeiner Zeit ausdrückt): wenn Einer ſich unterſtand, die Natur ſelbſt zu befragen, ſo kam er in den gefährlichen Ruf eines Menſchen, der mit dem Teufel Gemeinſchaft habe.[42]) Wo aber alles Wiſſen, Lehren und Lernen auf der Autorität der Ueberlieferung beruhte, da konnte der Sprachunterricht keine Ausnahme machen; die Leute fanden in ihrer römiſchen Erbſchaft nicht nur Texte von Dichtern und Proſaiſten, ſie fanden auch den Donat vor, und fiengen mit der Einprägung dieſes Buches, das zu überſetzen ihnen gar nicht einfiel, ohne Arg den lateiniſchen Unterricht an.

Man weiß, daß das Lateiniſche des Mittelalters (bis die Humaniſten aufkamen und auf claſſiſches Latein drangen) ſo zu ſagen eine neue Sprache war, eine lingua franca des gelehrten chriſtlichen Abendlandes, die jeder geſchulte Menſch nicht nur ſchrieb, ſondern auch ſprach, wie noch heute in Ungarn und in den Jeſuitenſchulen;[43]) — hätten wir nun der Lehrweiſe des Mittelalters abſonderliche Erfolge nachzurühmen, ſo dürften wir ſie dem Umſtande, daß das damalige Lateiniſche eine lebende Sprache war, auf Rechnung ſchreiben; man lernte Latein nicht parce que, ſondern quoique; nicht durch die Lehrweiſe jener Zeit, ſondern trotz derſelben. Es iſt aber bekannt genug, daß ſelbſt dieſer unermeßliche Vortheil, den die damaligen Lehrer genoſſen, nicht gut machen konnte, was die unzweckmäßige Methode verdarb,[44]) wobei man dann freilich auch den Mangel an gedruck-

Digitized by Google

ten Lehrmitteln und die in den bürgerlichen und ökonomischen Umständen der damaligen Lehrer und Schüler liegenden Hemmnisse in Anschlag bringen muß.

Obgleich nun, seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts durch Agricola, Reuchlin, Erasmus u. A. die in Italien entstandene Philologie, und zwar nicht nur die lateinische, sondern auch die griechische, auch in Deutschland, freilich unter großem Widerstande der damaligen zunftmäßigen Gelehrten, da und dort Eingang fand, und durch sie die Materie des lateinischen Unterrichtes radical geändert wurde,[45]) so blieb doch die Methode des Unterrichtes vor der Hand im Wesentlichen die geschilderte; sie erhielt sich so lange aufrecht, als die öffentliche Meinung den mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Lateinischen aufrecht hielt; so lange die deutschen Gelehrten, obgleich nicht, wie die Italiäner, Nachkommen der Römer, latini homines sein wollten. Den ersten Stoß gab ihr der Umstand, daß seit dem westphälischen Frieden die deutschen Vornehmen das Französische annahmen; den zweiten erhielt sie, als gegen den Anfang des achtzehnten Jahrhunderts die deutsche Sprache in Deutschland zu litterarischer Geltnng kam und auf der neugestifteten (1695) Universität Halle einige Neologen, Thomasius an der Spitze, sogar anfiengen, ihre Vorträge in deutscher Sprache zu halten. In Frankreich, dessen litterarische Cultur einen Vorsprung hatte, kam sie um ein halbes Jahrhundert früher in Abnahme.

Ich sollte jetzt im Einzelnen zeigen, wie der schulmäßige Unterricht in fremden Sprachen nach dieser Methode im sechszehnten und siebenzehnten Jahrhundert beschaffen war, wie diese Methode durch den Einen und Andern modificirt und auch wohl in Nebendingen verbessert wurde. Ich muß aber, damit diese Abhandlung nicht zu groß werde, auf diese Exemplification verzichten, dabei aber freilich dem Leser zumuthen, sich, bevor er weiter geht, die Unterrichtsweise jener Zeit zu vergegenwärtigen. Zunächst kommen die didaktischen Ansichten und Vorschriften von

Digitized by Google

Agricola, Reuchlin und Erasmus, dann von Luther und Melanchthon in Betracht; weiter die Ansicht und Praxis der großen Schulmänner Trotzendorf, Joh. Sturm und Mich. Neander, so wie der Jesuiten. [46])

Die Kritik des Verfahrens dieser Männer liegt schon im Vorigen. Wie sehr bei ihnen auch die Analyse (Lectüre und lebendiger Gebrauch der Sprache) der Syntheſe (Grammatik) zu Hülfe kam, so fiengen sie doch mit der Grammatik an, in der man nun abergläubisch einmal, mit Trotzendorf zu reden, „die Mutter und Ernährerin aller andern Künste“ sah — was der erste Fehler war; wenn nun auch der Gebrauch einer lateinisch geschriebenen Grammatik der Analyse wieder zu Hülfe kam, so war der vitiose Cirkel, daß die Kinder, um Latein zu lernen, schon hätten Lateinisch verstehen müssen, gewiß ein zweiter Fehler. Und endlich mußte das Verfahren auch dadurch fehlerhaft werden, daß man von den vielen Zwecken des schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichts nur einen einzigen, das fari posse, ins Auge faßte, nur Ciceronianos bilden wollte, obendrein bloß in der fremden Sprache, da es ja für eine Schande galt, deutsch zu reden. [47]) Wie sehr diese Männer auch, als Menschen, als Christen, als Pädagogen und als Sprachlehrer, unsere Verehrung und Dankbarkeit, ja unsere Liebe verdienen, so kann uns das doch nicht abhalten, ihren Sprach- und Litteraturunterricht, wie ihren Unterricht überhaupt, äußerst mangelhaft zu finden. Sie hatten vor der Grammatik einen wahrhaft abergläubischen Respect, ebenso vor der alten Litteratur; sieht man aber genauer zu, so war an der damaligen Grammatik nicht viel Bildung zu gewinnen, und die Litteraturkenntniß der Schüler blieb dürftig (obschon nicht so dürftig wie auf heutigen gelehrten Schulen, unter unsern rationalistischen und zünftigen Humanisten). Von der Geschichte der Griechen und Römer erfuhren die Schüler auch nicht viel; sog. Realkenntnisse kamen durch die Lectüre darum nicht an sie, weil abgesonderter Unterricht in Realien meist fehlte; — wenn Einer und der Andre

Digitized by Google

in jener Zeit auch von der Nothwendigkeit von Realkenntniſſen redete, wie denn Joh. Sturm neben der oratio die ratio, neben der orationis puritas et ornatus auch rerum cognitio verlangt, wie früher ſchon Erasmus: ſo wurde doch nicht auf Kenntniß der Dinge, ſondern nur auf Kenntniß deſſen was Andre über die Dinge geſagt, auf einen „verbalen Realismus“ wie Hr. v. Raumer es nennt, gehalten, wovon nur Wenige, wie z. B. M. Neander, eine Ausnahme machten. Auch für die philoſophiſche Bildung geſchah weder im Sprach- noch im ſonſtigen Unterrichte Bedeutendes; ſelbſt der Unterricht in der Dialektik (Logik) konnte nur halbe Frucht tragen, weil die Grammatik zu geiſtlos war, ſo daß die Bildung zum kunſtmäßigen Reden und Schreiben in Vers und Proſa, in welcher man denn freilich auch die beſſeren Schüler weiter brachte als heutzutage viele Lehrer ſind, nebſt der Bildung zur Frömmigkeit faſt die einzige Aufgabe des damaligen Unterrichtes war.

Dabei konnte es nun nicht bleiben. Die erſten Humaniſten hatten gegen den unclaſſiſchen Stoff des mittelalterlichen Unterrichts geeifert, aber die Methode beibehalten; als das ſcholaſtiſche Latein definitiv verbannt, die Philologie, wenn auch vor der Hand nur als Dienerin der Theologie, Jurisprudenz u. ſ. w. betrachtet, unter die gelehrten Zünfte aufgenommen worden war: da mußte ſich die Kritik auch auf die überlieferte Methode werfen, die hergebrachte Verwirrung der Analyſis und Syntheſis mußte entwirrt werden.

Hierbei waren zwei Wege möglich: einige wenige kühnere Geiſter, wie Ratich und Comenius, verſuchten mit größerem oder geringerem Erfolg eine Radicalreform, wie Bacon und Carteſius ſie als Philoſophen einleiteten und verſuchten — von dieſen unten —; Andre dachten nicht ſo weit und verließen das überlieferte Fundament nicht. Dieſe nun ſpalteten ſich in zwei Schulen: die Einen ſahen das Heil in der ſynthetiſchen, die Andern in der analytiſchen Seite der hergebrachten Methode. Da ſeit den Griechen die Wiſſenſchaften nur noch in ſynthetiſcher

Digitized by Google

Form waren dargestellt worden, so ist es begreiflich, daß die Synthetiker (die Grammatisten) die Mehrheit bildeten und in den öffentlichen Schulen Meister blieben, während die analytischen Methoden meist nur von sog. Dilettanten aufgestellt und vertreten wurden. Freilich wiegen Dilettanten wie Montaigne, Locke, Rousseau, Hamilton und Jacotot viele tausend Pedanten auf.

b. Die Grammatisten.

Wir haben an andern Orten[48]) im Humanismus drei Species unterschieden: den traditionalistischen, den rationalistischen und den neuesten zünftigen. Diesen drei Species oder Phasen des Humanismus entsprechen vermöge der Abhängigkeit, in welcher der Theil zum Ganzen steht, ziemlich genau drei Arten oder Phasen der grammatischen Lehrweise.

Dem traditionalistischen Humanismus, der durch den Philanthropinismus angegriffen, dann durch die pestalozzische Didaktik und die kantische Philosophie gestürzt wurde (was natürlich nicht sagen will, die Espèce sei jetzt ganz ausgestorben), gehören diejenigen Grammatisten an, bei denen die Grammatik noch ein schlechtweg Ueberliefertes ist, das so, wie es überliefert ist, gelehrt und gelernt werden muß. Die Grammatik ist aber diesen Leuten, wenn auch das Fundament aller Künste und Wissenschaften, doch nur ein Dienendes, ein Mittel, durch dessen Anwendung man in den Besitz der fremden Sprache kommt: „die Grammatica ist eine Kunst recht zu reden und recht zu schreiben," heißt es in der nach Melanchthon's Grammatik gearbeiteten lateinischen Grammatica marchica (1728). Ein Interesse sprachlicher Erkenntniß ist in diesen Humanisten noch nicht erweckt,[49]) noch weniger wird dem Schüler zugemuthet, ein solches zu haben. Das Interesse liegt einzig im fari posse.

Will man Beispiele dieser Lehrart, die sich in den romanischen Ländern, in England, in Oesterreich, hier und da in den katholischen Theilen von Oberdeutschland, besonders in Bayern,

Digitized by Google

aber auch in manchen lateiniſchen Schulen Württembergs, erhalten hat, ſo können die beiden (lat. und griech.) märkiſchen Grammatiken, faſt alle bis auf den heutigen Tag in Frankreich erſchienenen lateiniſchen und franzöſiſchen Schulgrammatiken, z. B. das Rudiment von L'homond, die grammaire française von (Noël et) Chapsal, die meiſten im achtzehnten Jahrhundert in Deutſchland gedruckten lateiniſchen und franzöſiſchen Schulgrammatiken, z. B. Bröder, Pepliers, dienen. Vor den Schulbüchern der Reformationszeit haben dieſe Grammatiken das voraus, daß ſie in der Mutterſprache des Schülers geſchrieben ſind. Dies iſt allerdings ein Vortheil, dem aber ein Nachtheil ſich anſchließt: anſtatt nämlich die Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache zum Ausgangspunkte zu machen, gehen dieſe Grammatiken ſämmtlich von den Eigenthümlichkeiten der Mutterſprache aus; ſie ſind eigentlich nicht Grammatiken der fremden Sprache, ſondern Anleitungen, aus der Mutterſprache in die fremde zu überſetzen. Man hat in der Anmerk. 39 geſehen, wie der engliſche Verfaſſer der dort citirten lateiniſchen Grammatik die Conſtruction des Accuſativs mit dem Infinitiv unter den Exceptions anführt; die franzöſiſchen Verfaſſer lateiniſcher Schulgrammatiken geben, wenn ſie z. B. doctior Petro zu erklären haben, die Regel: »Après le comparatif exprimé par un seul mot, on met le nom à l'ablatif en retranchant le *que*;« ſie gehen vom Franzöſiſchen, von dem Satze: il est plus savant que Pierre aus. Damit hängt dann zuſammen, daß die Schüler die fremde Sprache weniger durch die (analytiſche) Lectüre als durch eine voreilige und ſchlecht begründete Syntheſe, durch Regeln und „Argumentleſchreiben“ (thèmes), lernen ſollen.

Da improbus labor omnia vincit, ſo iſt es gewiß, daß auch bei dieſer Methode, wie unſinnig ſie immer iſt, am Ende die Onomatik der fremden Sprache gelernt, ihre Technik erworben wird, wie Holland und das württembergiſche Landexamen von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an bis auf die letzte Zeit bewieſen haben. In andern Ländern, z. B. in Bayern, in

Digitized by Google

Baden, in Frankreich hat sich die Methode solcher Erfolge aber nie zu rühmen gehabt, so daß wir wieder auf das quoique, non parceque kommen. Die Erfahrungen, welche der hallesche Theologe Francke im Anfange des achtzehnten Jahrhunderts an den meisten Studirenden machte, sind wenigstens nicht zu Gunsten der Methode. In seiner Abbildung eines studiosi theologiae kommen merkwürdige Sachen vor: „Es bringet selten Einer auch nur qualemcunque peritiam der Teutschen Orthographie von den Schulen mit. . . . Wann aber Manche einen lateinischen Brief machen sollen, so findet man, daß sie auch die Grammatik nicht recht gelernt haben, und daher manchen Fehler begehen. . . . Die meisten Schulen sind so übel bestellt, daß von denselben Leute (auf die hallesche Universität) kommen, die wohl zwanzig Jahr alt sind und drüber, und dennoch bedürfen, daß man ihnen in den Fundamentis der lateinischen, geschweige der griechischen und hebräischen Sprache, besondere Information verschaffe, wo man anders will, daß sie die collegia mit Nutzen frequentiren sollen. . . . Ingleichen findet sich's selten, daß Einer eine Wissenschaft von der Arimethica vulgari mitbringet". . . . Und Francke sagt deutlich, daß andere Universitäten dieselben traurigen Erfahrungen machten.

Der englische Grammatiker Horne Took (st. 1812) hatte es als Schulbube einmal sehr zu büßen, daß ein Sprachforscher in ihm steckte. Der Lehrer fragte ihn nach dem Grunde ich weiß nicht mehr welcher Spracherscheinung. Der Knabe gab keine Antwort und erhielt seine Ruthenstreiche. Zufällig fragt der Lehrer ihn noch einmal, gebraucht aber, statt des Wortes Grund jetzt das Wort Regel. Die sagte Horne Took fertig auf, konnte sich aber nicht enthalten, dem Meister zu bemerken, wenn er zuerst also gefragt hätte, so wären die Schläge unnöthig gewesen. Die Regel wisse er wohl, der Lehrer aber habe nach dem Grunde gefragt, und den habe ihn Niemand gelehrt. —

Die Philanthropinisten setzten dem traditionalistischen Humanismus ihrer Zeit so zu, daß die geistvolleren Humanisten

Digitized by Google

auf ein neues Princip ausgehen mußten. Gedächtnißkram wurde ihnen vorgeworfen, Verstandesbildung an ihnen vermißt. (Die übrigen Vorwürfe: Versäumung der Realien, der Muttersprache, der neueren fremden Sprachen, der Leibesübungen u. s. w. gehen uns hier Nichts an.) Nun trat Pestalozzi auf und entdeckte, daß ich so sage, die Anschauung, und damit den Elementarunterricht, in welchem die beiden Einseitigkeiten der bloßen Gedächtniß- und der bloßen Verstandesbildung dadurch aufgehoben wurden, daß weder das Gedächtniß, noch das bloße Denkvermögen, sondern das intellectuelle Princip in seiner Totalität zu Grunde gelegt, und als dessen Hauptziel die Ausbildung der Kräfte des lernenden Subjects — die formale Bildung — aufgestellt wurde.[50] Vor ihm hatte die Pädagogik, so zu sagen, das se submittere rebus zum Motto gehabt; Pestalozzi, ein pädagogischer Copernicus, machte das sibi res submittere zum Motto, und stand, obgleich er von Kant's Philosophie keine Notiz nahm, hierin ganz mit dem Urheber des transcendentalen Idealismus auf demselben Boden wie denn dieser, nachdem er der vorkantischen Metaphysik ihr Herumtappen vorgeworfen, fortfährt:[51] „Bisher nahm man an, alle unsere Erkenntniß müsse sich nach den Gegenständen richten. . . . Man versuche es daher einmal, ob wir nicht . . . . damit besser fortkommen, daß wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntniß richten." Nachdem nun die kantischen und die pestalozzischen Ideen eine Reihe von Jahren gewirkt, namhafte Philologen den Versuch gemacht hatten, mit kantischen Kategorien tiefer in Grammatik, Metrik u. s. w. einzudringen — man denke an Bernhardi's Sprachlehre, an G. Hermann's Handbuch der Metrik u. A. —, auch einzelne Gelehrte und Philosophen — Herbart und Fichte! — auf die pestalozzischen Ideen eingegangen waren, constituirte Hr. (von) Niethamer mit seinem bekannten Buche Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichtes unserer Zeit (1808) den rationalistischen oder formalistischen Humanismus,

Digitized by Google

mit dem eine neue Epoche auch im Grammatismus eintrat. Der Niethammersche Restaurationsversuch hat seine Absicht, die classischen Studien nicht gegen ungerechte Geringschätzung und Verabsäumung zu vertheidigen, sondern sie zu bevorrechten, ihnen auch das zuzuwenden, was weder ihnen noch zu ihnen gehört, für eine Reihe von Jahren glücklich erreicht; man muß dem Buche zugestehen, daß es mit großer advocatischer Kunst geschrieben, ein Muster von Tendenzschrift, aber darum freilich als untersuchende Abhandlung ein ganz verwerfliches Buch ist. Alles Gute, was die Philanthropinisten und die pestalozzische Schule vor- und aufgebracht, escamotirt ihnen der Advocat des Humanismus wie ein geschickter Taschenspieler und schiebt es seinem Clienten, dem Studium der alten Sprachen und Litteraturen zu. Alles Gute, was vom erziehenden Unterricht überhaupt — vom Genus — gesagt werden kann, das sagt er nur von der Einen Species, deren Advocaten er macht.

Hatte nun der frühere, noch unbefangene Humanismus das fari posse zum Ziel seines Unterrichtes gemacht, so wurde für den nunmehrigen reflectirten, für den rationalistischen oder formalistischen Humanismus das Denkenkönnen das Schiboleth. Die Traditionalistischen hatten Grammatik gelehrt, um Lateinisch und, wenn es gut gieng, auch Griechisch zu lehren; jetzt lehrte man alte Sprachen, um Grammatik lehren zu können.

Da von je zehntausend Menschen nicht drei aus Einem Stücke, wahrhaft consequent sind (was auch ein Glück ist; man denke an Robespierre); da die meisten Menschen nicht nur verschiedene Principien und Maximen, die sich vereinigen lassen, sondern auch contradictorische, die sich, stoßen sie aufeinander, gegenseitig vernichten, in sich zu beherbergen vermögen; mit Einem Worte, da die wenigsten Menschen philosophische Naturen sind, als in welchen die Begriffe arbeiten; so ist es begreiflich, wie ein sehr großer Theil der Schulphilologen einerseits für den Inhalt der classischen Autoren und anderseits gleichzeitig für das Princip der formalen Bildung begeistert sein konnte

Digitized by Google

und kann. Und in so fern ist die obige Antithese was die Antithesen meist sind, nur cum grano salis wahr.[52]) Der Fehler liegt übrigens nicht an mir, sondern an den Humanisten, wenn das Princip: daß nur der Unterricht in den classischen Spracheu und Litteraturen humane Bildung gebe, und das Princip: nur die formale Bildung sei die eigentlich humane, sich widersprechen. Ich habe nie behauptet, daß die Humanisten stark in der Logik seien; denn bedeutende Philologen, die allerdings müssen denken können (sollten sie auch nicht über das Denken denken), nenne ich nicht Humanisten.

Der rationalistische Humanismus hat ein Vierteljahrhundert, neben Resten des traditionalistischen, in unsern Gymnasien regiert. Es ist am Ende dahin gekommen, daß unsre Abiturienten die wundersamsten Phrasen über Subjectivität und Objectivität, über weltgeschichtliche Nothwendigkeit, Stellung zu ihrer Zeit u. s. w. der griechischen und römischen, da und dort auch der deutschen Autoren vorbringen, aber nicht sechs griechische Worte richtig verbinden können, und ein Latein schreiben, daß Einem die Haare dabei zu Berge stehen. Grammatische Richtigkeit findet sich noch, aber onomatische nicht mehr. Und das Allerschlimmste ist, daß fast Niemand mehr, dem nicht die Sache Brodstudium ist, in spätern Jahren einen griechischen oder römischen Autor auch nur ansieht. Kaum noch werden Uebersetzungen der Alten gelesen.

Mit der wachsenden Gelehrsamkeit der Lehrer an gelehrten und Bürger-Gymnasien, unter denen es, Gott sei Dank, jetzt schon recht viele Fachmänner gibt, will sagen: Männer, die zwar eine allgemeine Gelehrtenbildung haben, aber dabei nicht stehen bleiben mögen, sondern ein Fach haben, in dem sie arbeiten, hätte der Humanismus wie der Realismus — jener aus den gelehrten, dieser aus den Bürger-Gymnasien — verschwinden können, wenn bei den Lehrern zugleich die philosophische und pädagogische Einsicht gewachsen wäre. Wo sich philosophisches und pädagogisches Studium (und zwar rechtes) mit

Digitized by Google

dem Studium irgend eines Gegenstandes, dessen Elemente in den Schulen zu lehren sind, verbinden, da wird Etwas gesucht, was das Sowohl-als-Auch wie das Weder-Noch des materialen und des formalen, des theoretischen und des praktischen, des analytischen und des synthetischen Unterrichts ist — und dies ist die Genesis —; wo philosophisches und pädagogisches Studium fehlt, oder kein Resultat gegeben hat, da kommt die wachsende Fachgelehrsamkeit aus dem Humanismus und Realismus nicht heraus; insofern sie bei den genannten zwei Arten nicht stehen bleiben mag, gelangt sie nur zu dem, was ich „zünftigen" Humanismus (und Realismus) genannt und durch sein Schiboleth des „Wissenschaftlichen" charakterisirt habe und wobei die seltsame Ironie des Schicksals eintritt, daß der — wie er glaubt — „ideale" Humanismus in den „materialen" Realismus umschlägt. Die Fehler, welche dieser zünftige Humanismus und Realismus begeht, sind leicht zu bemerken (sogar von den zünftigen Lehrern selbst: der zünftige Chemiker tadelt den zünftigen Mathematiker, der zünftige Geograph den zünftigen Philologen und so Jeder Jeden, daß er den Schülern zu Viel gebe) und auch schon bemerkt worden; nur war die Erklärung, die man von dem Phänomen gegeben hat, nicht richtig. Nicht darum, weil Lehrer Fachlehrer sind, lehren sie zu Viel, sondern darum, weil sie Fachlehrer ohne pädagogische Bildung sind. F. A. Wolf war, als er an Schulen lehrte, doch wohl ein Fachlehrer; seine Consilia scholastica beweisen, daß er von dem Fehler der zünftigen Humanisten so gut frei war, wie er die Fehler des rationalistischen und des traditionalistischen nicht begieng. Ueberhaupt, wie der geistvolle A. E. Fröhlich in seinem Jungen Deutsch-Michel sagt:

„Wer wenig weiß, der wird den ganzen Kram auslegen;
Wer viel, der führt das Kind auf immer kürzern Wegen."

Die drei Arten des Humanismus kommen nun darin überein, daß sie dem synthetischen Element im Sprachunterricht ein schädliches Uebergewicht geben, daß sie Grammatisten und Ar-

Digitized by Google

gumentleschreiber sind. Die Grammatisten sind aber nicht nur überwiegend synthetisch, sie sind auch am unrechten Orte und zur Unzeit, nämlich schon bei Anfängern, ehe sie analysirt haben, synthetisch; sie sind synthetisch auf die unrechte Art, nämlich unvollkommen und nur halb, weil ihre Grammatik, anstatt vom Allgemeinen des Grundes, aus dem sich Gesetze ergeben, zu wissen, meist nur vom Allgemeinen der Thatsache, nur von bloßen Regeln weiß; in Manchem (z. B. beim Vocabelnlernen) sind sie ganz roh analytisch; wie sie denn überhaupt die nicht abzuweisenden analytischen Elemente (die grammatischen Beispielsätze und die Lectüre) gar nicht mit dem synthetischen Elemente kunstmäßig in Beziehung zu setzen, für den Schüler vom einen zum andern keine gangbare Brücke zu bauen wissen. [53]) Dazu kommt endlich, daß die Synthesen, welche die Grammatisten überliefern, in vielen Fällen, wenn man auch sie analysirt und dabei genauer verfährt, als die Urheber jener Synthesen gethan, sich als Resultate unzulänglicher Analysen, als übereilte Hypothesen, als alte Irrthümer darstellen. [54])

Wir könnten somit von dem wissenschaftlichen Mehr und Minder, Seichter und Tiefer der bekannteren Schulgrammatiken der lateinischen, französischen und englischen Sprache, welche seit hundert Jahren vorzugsweise gebraucht worden, um dieser Identität willen Umgang nehmen; wir könnten die lateinischen Grammatiken von Port-Royal, L'homond, Burnouf, Bröder, Zumpt, O. Schulz, Burchard, Blume, Billroth, Weißenborn, A. Grotefend, Berger, Kühner, Hattemer, Krüger u. s. w.; die in Deutschland erschienenen französischen von Parrot, Daulnoy, Beck, Kirchhof, Simon, Francesson, Hauschild, Kreizner, Dreßler, Gräfenhan, Frege, Haas, Jacobi, Brandstäter, Ahn, Heyne, Caspers, Städler, Hertel; Meidinger, Mozin, Schaffer, Sanguin, Hirzel (Orelli), Claude und Lemoine, Bettinger, Stieffelius, Beauvais u. s. w.; die englischen von Wagner, Melford, Lloyd, Pleßner, Hencke, Collmann, Grübnau u. s. w., [55]) ohne Rücksicht auf den größeren oder geringeren grammatischen

Digitized by Google

Werth dieser sehr verschiedenen Bücher zu Grunde legen, und wir müssen das auch gewissermaßen thun, da es hier zu weit führen würde, den grammatischen Fortschritt darzulegen, der z. B. zwischen Bröder, Wenck (dem älteren Grotefend), Ramshorn einerseits und Zumpt andrerseits; zwischen Zumpt einerseits, Krüger oder Hattemer andrerseits liegt. Wir wollen dafür einen andern Unterschied machen, der uns hier wichtiger ist: die Grammatisten gehören entweder zur stricteren oder zur laxeren Observanz; die letzteren bilden die sog. praktischen Grammatiker: die oben genannten französischen Grammatiken bis zum Semikolon z. B., gehören der strengeren Classe des Ordens, die auf das Semikolon folgenden (Meidinger ist ihr Ahn) der milderen an.

Um nicht ungerecht zu scheinen, muß ich ausdrücklich schon hier bemerken, daß ich den Gebrauch einer in synthetischer Form abgefaßten Grammatik in mittleren und oberen Classen, nachdem der propädeutische Curs vollendet, nicht nur billige, sondern fordere; wie ich denn auch mehrere der citirten Grammatiken sehr hoch schätze. Welche feine Bemerkungen findet man nicht in der Zumpt'schen Grammatik! wie klar und praktisch ist nicht die O. Schulz'sche Schulgrammatik! wie dankenswerth ist es nicht, daß die HH. Weißenborn, Berger und Hattemer die Ergebnisse der historisch-vergleichenden Sprachforschung ihren Büchern einverleibt haben? Des gelehrten Krüger neue Bearbeitung der A. Grotefend'schen Grammatik ist zwar zu stark geworden — sie hat 1060 Seiten —, um noch bequem als Schulbuch dienen zu können: aber welch ein herrliches Werk für Studiosen der Philologie, für Gymnasiallehrer! Wenn ich die Verfasser dieser und ähnlicher Bücher bei den Grammatisten nenne, so geschieht ihnen Unrecht — sie sind Grammatiker —, Einigen von ihnen sogar doppeltes, denn sie selber haben ihre Bücher nicht für untere Classen bestimmt. Ich kämpfe also nicht gegen gute Lehrbücher der Grammatik, sondern nur gegen den Gebrauch derselben in untern Classen. Die Lehrer, welche zehn-

Digitized by Google

jährigen Knaben die Zumpt'sche Grammatik (und sei es auch der Auszug) in die Hände geben, diese nenne ich Grammatisten, ihr Verfahren Stümperei, und wenn sie dieser Abhandlung den Titel Grammatista vapulans geben wollen, so habe ich Nichts dagegen.

Sehen wir uns nun das Verfahren der Grammatisten der strengeren Observanz (der pseudogelehrten) an. Wir wollen, um den Skandal nicht zu vergrößern, nicht in eine württembergische lateinische Schule (oder unteres Gymnasium) treten, wo man mit Sechs- oder Siebenjährigen — die Unglücklichen! — schon das Nominativus: mensa, Genitivus: mensæ etc. treibt, auch nicht in ein schweizerisches Pro-Gymnasium, wo die Schüler der untersten Classe in der Regel schon zwölf Jahre alt sind, sondern in ein preußisches Gymnasium, wo die Schüler der untersten Classe durchschnittlich zehn Jahre alt sind — was das rechte Alter ist. Ich hole mir aus meiner Programmensammlung Programme der Gymnasien zu Berlin (Graues Kloster), Potsdam, Halle (Kat. Hauptschule), Stralsund, Cöslin, Marienwerder, Gleiwitz, Duisburg hervor, und verbinde mit den Angaben derselben das lateinische Uebungsbuch für Sexta, Quinta und Quarta von Hottenrott (Emmerich, 1845), die Beispiele für Sexta und Quinta von Litzinger (Coblenz, 1840), das Uebungsbuch für Quarta und Tertia von Spieß (Essen, 1844) und (um auch ein schon älteres, aber ebenfalls stark gebrauchtes Buch zu nennen) August's Praktische Anleitung für Quarta und Tertia (Dritte Aufl. Berlin, 1831). Alle diese Bücher sind so gut, als der hergebrachte grammatistische Lehrgang es zuläßt. Da die preußische Classenzählung diesseit des Mains nicht mehr verständlich und an und für sich verwirrt ist, so werde ich von Unten zählen.

I. (Sexta.) Der zehnjährige Schüler tritt aus der Elementarschule in die erste Classe. Hat der Elementarlehrer den Knaben schon mit deutscher Grammatik behelligt, so ist das zwar an und für sich ein Fehler, für den gegebenen Fall aber ein

Digitized by Google

wahres Glück, denn der Bube weiß sich doch nun bei der grammatischen Terminologie, die ihm jetzt entgegenschallt, Etwas zu denken, er erkennt im nomen substantivum, verbum etc. sein Haupt- oder Dingwort, sein Zeit- oder Meldewort wieder, und ist schon ein wenig orientirt, was ihm viele Prügel erspart, die der lateinische Schüler in Württemberg als Etwas, das von Alters her zum Lateinlernen gehört, mit großer Geduld in Empfang nimmt. 56)

Als Pensum des ersten Jahres, bei wöchentlich 8 — 10 Stunden, gilt nur die Formenlehre, zuweilen (z. B. in Stralsund, hier bei 6 St.) nur „bis zur ersten Conjugation, mit Ausschluß alles Unregelmäßigen"; zuweilen (z. B. in Cöslin, bei 7 St.) „bis zu Ende der Conjugationen"; gewöhnlich mit Ausschluß der sog. unregelmäßigen Verba, manchmal diese mit. Hottenrott's Uebungsbuch für das erste Schuljahr (dessen Verfasser nicht für nöthig gehalten, „den Lehrstoff zu zerreißen und etwa, wie häufig geschieht, nach der zweiten Declination zum Behuf der Einübung der Casus einzelne Formen der Conjugationen lernen zu lassen") beginnt mit dem Genus der I. Decl., gibt S. 3 Satzsplitter, wie: „Dem Ufer der Flüsse, der Kühe der Landleute, den Flügeln des Huhnes" u. s. w., und schließt mit den Deponentia der IV. Conj., z. B.: „Voluptas blanditur sensibus nostris; — Die Römer hatten einen sehr großen Kriegsruhm erlangt." Litzinger's Beispiele setzen wenigstens die Kenntniß des Hülfsverbums voraus (amo beginnt erst auf Seite 56, so daß bis dahin nur Sätze mit est, sunt etc. vorkommen können), sie beginnen ebenfalls mit Fragen über das Genus von poeta etc., und schließen mit Sätzen über die Partikeln. (In beiden Büchern ist dann noch ein Anhang.) Gelesen wird (und das ist das Beste, was man thut) meist in Jacob's Lesebuche I.

Der französische Unterricht beginnt eben so, nur daß hier die Aussprache der Formenlehre vorausgeht. Kirchhof's Grammatik beginnt mit dem Substantiv und kommt von den Arten desselben zum Genus; die Systematisch-praktische Anleitung zum

Digitized by Google

Ueberſetzen (von Kirchhof und Cruſius) fängt mit Satzſplittern an, wie: „Die Liebe des Bruders und der Schweſter. Die Treue des Hundes und der Nutzen des Schafes“ u. ſ. w. Franceſon (obgleich er einen Abſchnitt über Sujet und Régime u. ſ. w. vorausſchickt) eben ſo: „La laideur du vice... Der Stengel der Blume“ u. ſ. w. In Frege's Grammatik, die, nach Becker gearbeitet, mit dem Verbum beginnt, und folglich die Uebungen mit Sätzen beginnen kann, wie ſie das auch S. 174 thut („Das Schaf blökt. Die Biene ſummt“ u. ſ. w.), fangen komiſcherweiſe die nachfolgenden Uebungen über die Zahlwörter (S. 200) mit Satzſplittern an.

II. Im zweiten Schuljahr (Quinta) wird in der Formenlehre fortgefahren; im Duisburger Programm heißt es: „9 St. Einübung der Formenlehre mit Einſchluß der Anomalien.“ In Gleiwitz werden 5 St. auf Grammatik und Argumentleſchreiben und 4 St. auf Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche verwandt. In Cöslin 4 St. auf Lectüre (Jacob's Elementarb.), 2 St. auf Grammatik (Zumpt's Auszug), 2 St. auf Ueberſ. ins Lateiniſche (Auguſt), 1 St. auf ein Extemporale. Litzinger's Beiſpiele für dieſe Claſſe wiederholen und erweitern die Formenlehre, und geben dann Uebungen über die wichtigſten Regeln aus der Syntax, wo z. B. unter der Ueberſchrift: „Nebenſätze mit Daß“ die Conſtruction des Acc. c. Inf., des Nom. c. Inf., ut, ne, u. ſ. w. folgen.

III. Im dritten Jahre (Quarta; hier fängt die Confuſion der Namen an, das Unter und Ober) wird die Formenlehre wiederholt, das Leichtere aus der Syntax gelehrt, und an deutſchen Sätzen eingeübt; geleſen werden in der Regel einige Vitae des Nepos. Die Uebungsbücher ſchließen ſich nun an die Folge der Syntax an: Das Spieß'ſche beginnt mit der Uebereinſtimmung des Prädicats, und ſchließt mit dem Gebrauche des Supins. Die Sätze ſind im Anfange — für Schüler, die ſchon zwei Jahre Latein gelernt haben! — ganz leicht: „Dieſe Bücher werden geleſen werden. Das Lager möge abgebrochen

Digitized by Google

werden“ (Spieß); „Das Leben ist kurz. Groß ist die Macht der Freundschaft“ (August), ungefähr so, wie man sie einem nach genetischer Methode unterrichteten Schüler nach den ersten drei Wochen geben kann.

IV. Im vierten Jahre (gewöhnlich Unter-Tertia genannt, manchmal auch Ober-Quarta, wo es nicht etwa, wie am Grauen Kloster und in Halle bei vier Classen ein Ober und ein Unter gibt, was zehn Classen macht) wird bei 9 — 10 St. gewöhnlich in 2 — 3 St. die Syntax wieder vorgenommen, in 2 St. dieselbe eingeübt, und in den übrigen 4 — 5 Stunden ein Buch aus den Metamorphosen, so wie Mancherlei aus Nepos und Cäsar gelesen. Das Spieß'sche Uebungsbuch für diese Classe nimmt ungefähr wieder den Gang des Buches für Quarta, fängt wieder mit: „Das Lager der Feinde wird erstürmt werden“ an, nur sind die Sätze im Ganzen etwas höher gegriffen, aber es sind immer isolirte Sätze und Satzgefüge. Der genetisch unterrichtete Schüler kommt im Elementarcurs über diese Stufe hinaus, im vierten und fünften Jahre übersetzt er zusammenhängende Stücke der historischen Schreibart ins Lateinische.

V. Im fünften Jahre (Ober-Tertia u. s. w.) lehrt das Stralsunder Gymnasium in 2 St. mit Auswahl Cap. 64 — 83 der Zumpt'schen Grammatik, verwendet 2 St. auf Exercitien und Extemporalien, und 5 St. auf die Lectüre, 2 auf Ovid, 3 auf Cäsar und Curtius.

VI. Im sechsten Jahre (Unter-Secunda u. s. w.) lehrt die Lateinische Hauptschule in Halle (wo aber Unter-Secunda schon die achte Classe ist) in 3 St. die §§. 89 — 106 der großen Grammatik von D. Schulz, daneben Correctur der Scripta, freie Arbeiten, Extemporalien; in 1 St. metrische Uebungen, in 6 St. Lectüre, nämlich 3 für Virg. Aen. I et II mit einer Einleitung über die Geschichte der epischen Poesie bei den Römern, und 3 für einige Reden von Cicero mit einer kurzen Geschichte der römischen Beredsamkeit.

Digitized by Google

VII. u. VIII. In Ober-Secunda und Prima wird das Lateinschreiben (wie billig) fortgesetzt, aber kein eigentlicher Unterricht mehr in der Grammatik gegeben. Ueber die Lectüre kann kein Streit sein.

Wenn der Bericht, den Spillecke (Ges. Schulschriften, S. 133 — 142) über den lateinischen Unterricht auf seinem Gymnasium gibt, nicht von 1823 wäre, so hätten wir diesen hier zu Grunde gelegt, um die Species durch einen Schulmann, wie es zu allen Zeiten nur Wenige gibt, vertreten zu lassen. Der Leser wolle aber den Spillecke'schen Bericht zu lesen nicht versäumen.

Das Unzweckmäßige dieses grammatistischen Ganges tritt natürlich am grellsten in den drei ersten Schuljahren hervor; das Verfahren in den mittleren und oberen Classen ist mehr sachgemäß. Die Mängel, welche auch hier zu rügen sind, kommen hauptsächlich daher, daß die Schüler in den drei ersten Jahren nicht tief genug in die Sprache hereinkommen, um einen Unterricht möglich zu machen, wie er in mittleren und oberen Classen sein soll. Die „gründliche" grammatistische Methode ist so gründlich, daß sie aus den Gründen gar nicht herauskommt, nämlich aus den Anfangsgründen. Ich habe Abiturientenarbeiten gesehen, in denen dem Schreiber ein sentiverat entschlüpft war.

Zuerst ist es ein großer Uebelstand, daß dem Schüler des Grammatisten die grammatischen Synthesen wie vom Himmel schneien. Daß der Schüler über den Zusammenhang der Theile, in welche die Grammatik zerfällt, im Anfange gar kein Bewußtsein hat, wollen wir nicht urgiren, obschon es betrübt ist, Schüler zu sehen, die acht Jahre eine Grammatik alle Tage benutzt, und nach acht Jahren noch keine Einsicht in das System haben, nach welchem die Grammatik organisirt ist (was man alle Tage erleben kann); schlimmer ist, daß nicht nur die grammatischen Classenbegriffe, sondern auch die einzelnen Lehrsätze tradirt werden, so daß das Gerede von formaler Bildung, für welche das Studium der Grammatik so probat sein soll, nur ein Geschwätz ist. Man könnte die Schüler mit gleichem Ge-

Digitized by Google

winn für ihre Geistesbildung mit der Heraldik beschäftigen. Die tradirten Regeln liegen zwei bis drei Jahre lang unverstanden im Kopfe (wie Steine im Magen mancher Vögel), der Schüler lernt sie auswendig, um sie auffagen zu können, denkt sich aber nicht Viel dabei; allmälig lernt er durch die den Regeln beigegebenen Beispielsätze und besonders durch die Lectüre, andere, ähnliche Sätze bilden, und dann meint man, er befolge die Regel, wo es doch nicht das præceptum ist, das ihn leitet, sondern das exemplum. Allerdings geht dem Schüler im vierten oder fünften Jahre (und manchmal noch später, manchmal gar nicht) über die Regeln ein Licht auf; aber das Rühmen von formaler Bildung bleibt darum doch ein Geschwätz. Von dem, was im Interesse der formalen Bildung hätte geschehen sollen, ist just das Gegentheil geschehen: dadurch, daß die Regel fertig, in abgerundeter Form (ganz wie es die Synthetiker auch bei der Mathematik treiben) dem Schüler gegeben wurde, die er auf analytischem Wege, durch Abstraction von einzelnen Fällen, hätte selbstthätig suchen und formuliren sollen, habt Ihr nur der natürlichen Denkfaulheit — und die Faulheit ist die wahre Erbsünde — Vorschub geleistet. Was man dem Schüler geben soll, weil es zu finden über seine Kräfte, oder aber beim Suchen zu viel Zeit verloren geht, das laßt Ihr ihn zu seiner Plage suchen; was er selber finden kann, und im Interesse seiner Bildung finden zu lernen angehalten werden sollte, das gebt Ihr ihm, kurz, Ihr zäumt das Pferd beim Schwanze auf, seid auch in der Schule „lateinische Reiter".

Man hat auf den Einwurf, daß der Schüler unterer Classen das grammatische System, das er lernt, nicht verstehe, und darum solle man es ihm erst später geben, die Antwort in Bereitschaft, daß dieß auch nicht nöthig sei. Wir verlangen auch vom Sextaner und Quartaner nicht, sagt man, daß er schon den Zusammenhang einsehe und merke; es genügt, wenn er die Theile als solche, ohne das geistige Band, in der Hand hat. Nun ist in dieser Antwort so viel richtig, daß der Elementar-

Digitized by Google

unterricht im ſtrengeren Sinne (die Elementarſchule, von 7 bis 10 Jahren) dem Schüler nur Einzelheiten gibt, und daß der noch elementariſche Curſus in der höheren Schule auch nur Einzelheiten gibt, deren Syſtematik erſt ſpäter begriffen zu werden braucht. Aber eben darum iſt nicht abzuſehen, warum man eine Sache, von der man weiß, daß der Schüler ſie noch nicht als Syſtem faſſen kann, doch ſyſtematiſch lehrt, und nicht vielmehr in der Ordnung, in welcher ſie gefaßt werden kann. Das Syſtem der juxtaponirenden Grammatik begreift der Schüler in unteren Claſſen nicht, und vielleicht lernt er es nie begreifen, denn es iſt nur ein künſtliches Syſtem, ein Syſtem der Anordnung; machte man einmal einen Verſuch mit dem genetiſchen Syſtem, und wüßte man dieß pädagogiſch zu handhaben, [57]) ſo daß auf der elementariſchen Stufe der Eine Gegenſtand (die Sprache) noch nicht, wie es auf der höheren zuläßig iſt, nur jedesmal von Einer Seite (Laut-, Formen-, Satzlehre u. ſ. w.), ſondern in ſeiner Ganzheit betrachtet würde; wer weiß, ob nicht mancher Schüler ſchon in den unteren Claſſen nicht nur die nöthigen grammatiſchen Thatſachen lernte, ſondern auch ihre Abhängigkeit von einander halb und halb begriffe. Daß kein Schüler je begreift, warum er erſt mensa, dann populus und puer, dann pater, leo, poema, dann quercus, dann dies, ſpäter erſt amo, dann doceo, dann lego, dann audio, weiter erſt den Gebrauch der Caſus, dann den Gebrauch der Modi, des Acc. c. Inf., der oratio obliqua, dann der Tempora, dann der Participien u. ſ. w. zu lernen angehalten worden iſt, das iſt gewiß; wiſſen es doch von tauſend Grammatiſten ſelbſt kaum zehn, da nur derjenige hinter die ratio dieſes usus kommt, der ſich die Mühe nicht verdrießen läßt, nicht nur heutige, ſondern doch wenigſtens auch die römiſchen Grammatiker: Chariſius, Diomedes, Donat, Probus, Priſcianus u. ſ. w. zu leſen. Wendet man dagegen die genetiſche Methode an, und weiß ſie zu handhaben, ſo iſt es eben ſo gewiß, daß talentvolle und geiſtig geweckte Schüler ſchon in und mit dem Elementarcurs über das

Digitized by Google

Wie und Warum des Ganges, den der Lehrer befolgt, ein Bewußtsein gewinnen, und daß auch Schüler von gewöhnlicher Begabung den Zusammenhang auf der mittleren Stufe begreifen lernen. Wie Sanct Aristoteles schreibt [58]: „Leicht ist es, im Gedächtnisse zu behalten, was eine gewisse Ordnung hat, wie z. B. die Lehren der Mathematik; aber was schlecht geordnet ist, wird schwer behalten.“ Und gerade mir haben die Grammatisten manchmal naserümpfend und achselzuckend nachgesagt, meine Methode sei eine bloß empirische, eine bloße Gedächtnißmethode, [59] während ich unter anderem auch das an der grammatistischen Lehrweise auszusetzen habe, daß die grammatischen Kenntnisse der Schüler dabei zu dürftig, zu oberflächlich bleiben. Richtiger haben die Analytiker gesehen, die mich einen enragirten Grammatiker nennen.

Nun frage ich zweitens: Ist es nicht eine Sünde und Schande, Knaben, Anfängern die Wortformenlehre so beibringen zu wollen, wie es geschieht, abgerissen von der Satzformenlehre? Wissen denn auch die Grammatisten, was sie thun? Stellt Euch einen Uhrmacher vor, der einen Knaben, welcher aber noch keine Uhr gesehen hat, seine Kunst lehren soll. Dieser Uhrmacher vergißt, dem Lehrling erst vollständige Uhren zu zeigen, die Werke vor den Augen des Lehrlings auseinander zu nehmen, und ihm nun, nachdem dieß geschehen, nachdem der Lehrling bemerkt, daß die einzelnen Theile durch den Zweck des Ganzen bestimmt, von ihm abhängig sind, zu sagen: Jetzt, Bube, nehmen wir successive jeden Theil vor und untersuchen ihn für sich. Sondern der Uhrmacher führt den Buben gleich in seine Werkstätte, wo Nichts von einer Uhr zu sehen, und zeigt ihm einen Haufen großer und kleiner Räder u. s. w., aus denen der Lehrling natürlich nicht klug wird, und deren Menge ihn ängstigt und auch dann verwirrt, wenn die sämmtlichen Theile von Uhren in Haufen gesondert da liegen. Oder setzt den Fall, es gäbe einen jungen Menschen, der vom menschlichen Körper so wenig wüßte, als der Sextaner vom Lateinischen,

Digitized by Google

das er erst lernen soll; er sollte Anatomie lernen, und sein Lehrer, anstatt ihm erst am eigenen Leibe den Zweck der wichtigsten Organe, wenn auch oberflächlich, aufzuzeigen, und dann einen ganzen Leichnam vor seinen Augen zu seciren, legte ihm nur fertige Präparate vor. Besagter Uhrmacher, und gleicherweise der Anatom, wären sie nicht Exempel der Dummheit? Ist aber das grammatistische Verfahren in den unteren Classen, wo die Declination (das ist die Nation, bei der am meisten geprügelt wird) und die Conjugation, und was sonst zur Wortformenlehre gehört, Regelmäßiges und Unregelmäßiges (welches letztere sich nach H. Heine's bündiger Erklärung dadurch vom Regelmäßigen unterscheidet, daß man bei ihm mehr Prügel bekommt) gelernt werden soll, ist es nur um Etwas klüger? Was thut man denn anders, als was mein supponirter Uhrmacher auch thut? Die Wortformenlehre einer Sprache ist in der Gestalt, die sie in den Grammatiken hat, das Resultat vieler Analysen, welche die Grammatiker vorgenommen haben. Der Schüler weiß, sieht und merkt von dieser Analyse nichts, er sieht nur ein dickes Buch voller Stücke, von deren Natur und Bestimmung er gar keine Vorstellung hat, und diese Stücke soll er sich nun merken, ohne daß ihm nur gezeigt würde, daß dieß Theile eines Ganzen sind. Noch mehr. Nur im Ganzen fungiren die Theile, nur im Ganzen sieht man, wozu Jegliches dient; dem Zusammenhange mit dem Ganzen entnommen, kann man nur die äußerliche Form jedes Theiles merken, wie Jemand, der ein Bein benennen, auch zeichnen könnte, aber nicht wüßte, daß es zum Gehen dient; was das Wesentliche an jedem Theile ist, seine Seele, sein Zweck, das bleibt in der Formenlehre dunkel. Jede Wortform ist lediglich Wirkung, Wirkung eines syntaktischen Factums, das Ursache ist. Nicht ut fordert den Conjunctiv, sonst hätte es ihn immer. Die Wirkung kann aber nicht auf verständige Weise ohne einen gleichzeitigen Blick auf die Ursache angeschaut werden. Hier beliebe sich der Leser des oben über die unauflösliche Verbindung der Analyse

Digitized by Google

und der Syntheſe Geſagten zu erinnern. Die Analyſe iſt gut und lehrreich, und das Einzelne will für ſich betrachtet ſein; aber nur die Analyſe, die ich ſelber vornehme, oder die doch vor meinen Augen geſchieht; analyſirt ein Andrer hinter meinem Rücken, und zeigt mir hintendrein die Stücke, ſo nützt mir die Analyſe Nichts: da ich das Ganze nicht geſehen, ſind mir die Stücke noch viel unbegreiflicher, als es das Ganze hätte ſein können. Die analytiſchen Sprachlehrmethoden ſind ſehr unvollkommen; aber eine Analyſe ohne alle vernünftige Anordnung, wie die Hamilton'ſche, iſt doch immer noch beſſer, als das Verfahren der Grammatiſten bei der Formenlehre. Iſt der propädeutiſche Curſus des Sprachunterrichts beendigt, dann kann man die Wortformen abgeſondert von den Satzformen betrachten; mit den abgelösten Wortformen den Unterricht (nämlich den ſchulmäßigen) zu beginnen, iſt Thorheit. Welche Gabe haben ſo Viele, die Wiſſenſchaften unzugänglich zu machen!

Ich habe es hier nur mit den Fehlern der grammatiſtiſchen Methode zu thun, vom Rechten unten. Zu dem über das Erlernen der Formen Geſagten, erwäge man noch Folgendes, wobei ich ein für allemal bemerke, daß zwiſchen mir und den Grammatiſten kein Streit darüber ſein kann, ob die Form wichtig iſt oder nicht, ſondern über die Art, wie ſie am beſten gelernt wird. Die grammatiſtiſche Art halte ich nun aus folgenden weiteren Gründen für ſchlecht.

Das grammatiſtiſche Formenlernen iſt anſchauungslos: die Bedeutung der Form kann nur dann eingeſehen, der richtige Gebrauch der Form nur dann gelernt werden, wenn man die Form in Thätigkeit, wenn man ſie im Satze betrachtet hat. Das Lernen der Form als ſolcher, ohne das Wiſſen von ihrer Bedeutung, iſt „Kenntniß ohne Fertigkeit", und Gott weiß, was für eine Kenntniß, gerade ſo elend und werthlos, wie wenn Jemand Nerven, Bänder, Muskeln, u. ſ. w. nur auf dem Secirtiſch kennen gelernt hätte, ohne von der Function dieſer Organe eine Vorſtellung zu haben. Was ſoll es denn heißen,

Digitized by Google

wenn man auch dem Schüler zu den Formen isolirte Wörter gibt, wie z. B. in K. J. Hoffmann's „Methodischer (sic!) Anleitung" sich gleich im Anfange findet: Silvae — horae — poetam — fabarum — causis u. s. w.? Alles das heißt ja gar Nichts, weil es zwanzigerlei heißen kann, was erst der Zusammenhang ergibt.

„Kenntniß ohne Fertigkeit" bleibt das Formenlernen nun freilich nicht, denn dasselbe Manoeuvre, was wir eben an lateinischen Wörtern gesehen, wird ja alsbald auch an deutschen gemacht, der Schüler muß „Argumentle" liefern. Neuer Unsinn, und dazu eine reiche Quelle ewiger Babarismen! Der Schüler hat noch kein Latein gesehen, und er soll welches machen. Ein französisches Prinzlein, dem eine Dame vorgestellt wurde, die sich sehr unglücklich nannte, fragte sie mitleidig, ob sie auch *thèmes* machen müsse. Dem Knaben erschienen die thèmes als das größte Unglück. Und er hatte so Unrecht nicht.

Weil aber das grammatistische Formenlernen anschauungslos ist, und in dem Sinne abstract, daß nicht der Schüler abstrahirt, sondern ihm die Abstraction fertig gegeben wird, ohne daß er das Concrete zu Gesicht bekäme, so ist es auch fruchtlos, wie das Factum zeigt, daß unsre Gymnasien Jahre lang mit der Formenlehre zu thun haben und doch nie mit ihr fertig werden, die Danaidenarbeit immer wieder von vorn angefangen werden muß. Was nützen mir die Accusative auf im, wenn ich keinen Accusativ setzen kann!

Nun kommt aber dazu, daß die Wortformen bei verschiedenen Sprachen sich eben so wenig decken, als die Vocabeln. Der Schüler, der in Euren Paradigmen lernt: scribebam ich schrieb, scribebas du schriebst, j'écrivois ich schrieb, u. s. w., lernt etwas Falsches: denn „ich schrieb" heißt auch scripsi und j'écrivis. Weil die deutsche Sprache durch ihren Aorist auch die actio imperfecta in tempore praeterito bezeichnet, und die meisten Lehrer Grammatisten sind, so haben unter hundert Deutschen, die Französisch oder Italienisch sprechen, sieben und

Digitized by Google

neunzig ihre liebe Noth mit dem verwünschten „Défini“, deſſen Unterſchied vom „Imparfait“ und richtigen Gebrauch meine Schüler in den erſten Wochen lernen, wirklich lernen.

Daß die Anordnung der Formenlehre für den Geiſt des Schülers eine Unordnung iſt, bedarf gar keines Beweiſes. Meine Folge der Lectionen läßt ſich ihm ohne Mühe klar machen.

Und nun erwäge man die Menge und Mannichfaltigkeit der Formen, beſonders in den mehr ſynthetiſchen Sprachen! (Beim Engliſchen ließe ſich noch zur Noth durchkommen.) Der Schüler ſieht ja den Wald vor Bäumen nicht. Dieſe Maſſe von ganz abſtractem Stoff ſoll auf eine ganz äußerliche, höchſt beſchwerliche Weiſe gelernt werden, ehe man eigentlich zur Sache kommt. Kein Wunder, daß die Knaben die Schule auf gut ariſtophaniſch für einen Sorgenort halten, daß ſie die Grammatik und das Lateiniſche, und manchmal den Lehrer dazu, dahin wünſchen, wo der Pfeffer wächst. Was ſchon J. M. Gesner, der Verfaſſer des Thesaurus beobachtet haben muß, indem er ſagt: „Die Grammatik iſt keine Lection für die, welche noch gar Nichts von der Sprache wiſſen. Sie iſt auch von ihren Erfindern nicht dazu beſtimmt worden, daß der Anfang des Studirens damit gemacht werden ſoll. Ein Knabe, der durch praktiſche Uebungen einen guten Theil der fremden Sprache gelernt hat, wird hernach leichter die ſonſt ſo bittere Grammatik viel feſter und richtiger faſſen, als wenn er gleich im Anfange damit gemartert, und dadurch um einen guten Theil der Vernunft und oft um alle Luſt zum Studiren gebracht worden iſt.“ Nun ſagt man: Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant; ſind aber etwa Eure fünfzehn- bis ſiebzehnjährige Schüler, Eure Tertianer und Secundaner anders? Eure Tertianer und höher hinauf, wenn Ihr die Syntax mit ihnen durchgeht, haben ſie Luſt an dieſen Stunden? Zeigen ſie unmittelbares Intereſſe an der Grammatik und unwillkürliche Aufmerkſamkeit, oder bringen ſie nur mittelbares Intereſſe und das willkürliche,

Digitized by Google

d. h. auf dem Entschluß, aufmerksam sein zu wollen, beruhende Aufmerken mit, das Ihr obendrein oft genug durch Ermahnungen und durch Verweise, und ganz besonders durch das vorgehaltene Schreckbild des Maturitätseramens stärken müßt? Ich schenke den Herren die Antwort.

Mit dem Vocabelnlernen sieht es dann drittens beim Grammatisten eben so bedenklich aus, weil auch dieses anschauungs- und wurzellos getrieben wird. Daß man etymologisch geordnete Vocabulare schon in den unteren Classen auswendig lernen läßt, ist eigentlich nicht zu billigen, da dieß auf die mittlere Stufe verspart werden sollte; so lange man aber nicht weiß, daß die Bedeutung einer Vocabel (wenn sie nicht ordinäre und handgreifliche Dinge wie Stuhl und Bank, Schaf und Kuh bezeichnet) nur im Satze angeschaut werden kann, und so viel Sätze gegeben werden müssen, als die Vocabel bemerkenswerthe Bedeutungen hat; so lange man die genetische Weise des Vocabelnlernens nicht kennt, kann schon der Gebrauch etymologischer Vocabulare in unteren Classen für einen kleinen Fortschritt gelten. Ich halte mich beim Vocabelnlernen nicht auf, da ich diesen Punkt im zweiten Hefte der Mod. Humanitätsstud. S. 51 bis 67 behandelt habe, wo jedoch leider ein wichtiger Ausspruch von W. v. Humboldt (Aeschylos Agamemnon, S. XVI) anzuführen vergessen worden ist, den ich hier nachtrage: „Ein Wort ist so wenig ein Zeichen eines Begriffs, daß ja der Begriff ohne dasselbe nicht entstehen, geschweige denn festgehalten werden kann; das unbestimmte Wirken der Denkkraft zieht sich in ein Wort zusammen, wie leichte Gewölke am Himmel entstehen. Nun ist es ein individuelles Wesen von bestimmtem Charakter und bestimmter Gestalt, von einer auf das Gemüth wirkenden Kraft, und nicht ohne Vermögen sich fortzupflanzen.“ Nur das Eine noch: Dr. Ruthardt scheidet mich (S. 283) von den Analytikern, weil ich die Uebersetzung weglasse, das Verständniß der fremden Sprache nicht nach der Weise der Interlinearisten durch eine Uebersetzung vermittele, und findet, daß

Digitized by Google

dieses Factum für meine Behandlungsweise von der größten Bedeutung ist. Ganz richtig; man denke diesen Gedanken nur zu Ende, und man denkt sich in die genetische Methode hinein. Da weder die Vocabeln und Redensarten von je zwei Sprachen sich decken, da es die Wort- und Satzformen eben so wenig thun, so benutze ich die Muttersprache nur für den ersten Anlauf als Vermittler, lasse aber den deutschen Ausdruck, so wie er diesen Dienst geleistet hat und die fremde Vorstellung (Wort, Wortform oder Satzform) in ihrer Eigenthümlichkeit aufgefaßt ist, fallen. D. h., während die grammatistische Methode den Schüler seine deutschen Vorstellungen nur übersetzen läßt — was eben ein Unsinn ist, just so unsinnig, wie Jemand wäre, der einen fremden Ort erreichen und dabei seinen Ort nicht verlassen wollte —, tauche ich den Schüler gleich vom Anfang an in die fremde Sprache hinein, ich bilde ihm zu seinem deutschen Bewußtsein ein fremdes (römisches, französisches u. s. w.) an, und verhelfe ihm zur Fähigkeit, beide zu trennen, beim Gebrauche der fremden Sprache nicht aus der Rolle zu fallen. Da es, wie schon F. A. Wolf (Consilia S. 111) ganz richtig bemerkt hat, eigentlich gegen die Natur ist, die Jeden nur an Eine Sprache, wie an Ein Vaterland, gewiesen hat, daß Jemand sich neben der Muttersprache noch einer fremden bis zum Schreiben und Reden bemächtige („nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solcher Forderungen selbst zu erfüllen vermögen"), so verspricht die genetische Methode nicht, alle Schüler und diese unter allen Umständen zu perfecten Lateinern, Franzosen, Griechen und Engländern zu machen: sehr viele Schüler sind innerlich nicht vielseitig genug, haben zu wenig Talent, aus sich herauszutreten und sich in eine fremde Anschauungs- und Empfindungsweise zu versetzen, um es zum rechten Reden und Schreiben auch nur Einer fremden Sprache zu bringen; und dann können bei der gegebenen Zeit auch die talentvollsten Schüler auf der Schule nur zwei fremde Sprachen bis zum Reden und Schreiben sich aneignen, bei den

Digitized by Google

andern muß das Verstehen genügen. Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen; resigniren muß Jeder. Aber ein Andres ist es, ob ich mich an den Grenzen der Menschheit resignire, oder am ersten besten Schlagbaum, der kraft einer „alten Gerechtigkeit" mir im Wege steht, und den ich nur nicht respectiren darf, um eine gute Strecke weiter zukommen. Die genetische Methode möchte die grammatistischen Schlagbäume abschaffen, die das Sprachenlernen zu einem Rennen (richtiger Schleichen, Kriechen) mit Hindernissen machen.

Die Grammatisten der lareren Observanz haben an Joh. Val. Meidinger ihren Ahn. Ein großer Haufen von Latein- und Griechischlehrern wird hierbei entsetzt aufspringen und sich formell gegen eine solche Unbill verwahren, die ihren grammatistischen Adel von einem Roturier abstammen läßt, der nur eine „Praktische französische Grammatik" geschrieben hat, nicht aber eine lateinische. Aber es ist so, das Verleugnen hilft nicht. Meidinger war kein sehr tiefer Kenner der französischen Sprache, was schon Debonale ihm oft genug gesagt hat (wie auch die meisten Grammatisten keine absonderlichen Lateiner oder Griechen sind); Meidinger war auch kein selbständiger Grammatiker (was unsre Grammatisten ja auch höchst selten sind), Meidinger war auch kein Mann von höherer Cultur, wie seine vielfach leeren und faden Beispielsätze beweisen (bei vielen lateinischen Grammatisten sind sie nicht inhaltsvoller); aber Meidinger war ein höchst bedeutendes didaktisches Talent, der das große Verdienst hatte, die nächste Erleichterung des Sprachenerlernens zu entdecken, die auf dem Boden der grammatistischen Lehrweise möglich war. Denn ein Grammatist ist Meidinger, wie sein Buch beweist und nöthigenfalls ganz allein seine Vorrede. [61]) Die Erleichterung, die er dem Schüler gewährte, bestand in zwei Dingen. Erstens fügte er jedem Capitel entsprechende Aufgaben zum Uebersetzen ins Französische bei (also einen cours de thèmes; ähnliche Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Französischen ins Deutsche zu geben, versäumte er ungeschickterweise); und zweitens

Digitized by Google

vereinigte er Syntax und Formenlehre in der Art, daß er bei jedem Redetheil, die er in der alten Folge abhandelt, das Nöthigste über ihren Gebrauch beibringt. Wie unendlich der Beifall war, mit dem Meidingers Verbesserung aufgenommen wurde, beweisen die fünf und dreißig Auflagen seines Buches, die zahllosen Plagiate, die zahllosen Nachahmungen und Nachbildungen für alle Sprachen, besonders aber für die französische. Als die Grammatik zuerst erschien, lobten sie bedeutende Gelehrte; Meidinger selbst führt aus dem Briefe eines „berühmten Schulmannes" an ihn folgende charakteristische Stelle an: „Sie haben Recht. Wenn man nicht die Regeln gleich in Ausübung zu bringen suchet, so ist das Lernen derselben, so zu sagen, vergeblich; denn es ist immer ein großer Schritt von der Regel zur Anwendung. Manche junge Leute haben fast den ganzen Syntax, vermittelst Prügel, papageienmäßig auswendig gelernet, können aber dem ohngeachtet keine vier Wörter ordentlich zusammensetzen, weil man sie niemals, oder nicht auf die gehörige Art, das Gelernte hat praktisch anwenden lassen; und folglich wird nach und nach Alles wieder vergessen, und die Zeit, in welcher Etwas hätte können erlernt werden, ist verloren." Noch jetzt ziehen Viele, Kaufleute, Frauen u. s. w., den Meidinger allen nach ihm erschienenen Lehrbüchern vor, und ich selber gestehe gern, daß ich — möchte ich überhaupt solchen Unterricht geben — viel lieber nach Meidinger, als nach Mozin oder Hirzel unterrichten würde. Die Schaffer'sche Grammatik scheint mir die einzige Nachbildung zu sein, die das Vorbild übertroffen hat. Die beste lateinische Schulgrammatik nach Meidinger's Methode ist die Elementargrammatik von Berger (Hamburg und Gotha, 1842), der man nebenbei nachrühmen muß, daß sie eine bessere Theorie enthält als die landläufige.

Ich hatte mich in der ersten Bearbeitung (1838) dieser Abhandlung (S. 21 — 30) und in der zweiten (1840; — S. 27 — 37) hart über die Unwissenschaftlichkeit der Grammatiken der Grammatisten ausgelassen; ich unterdrücke jetzt diesen Excurs,

Digitized by Google

da der Leſer das Nöthigſte im zweiten Hefte der Mod. Humanitätsſtudien (S. 34—50) findet, und nicht der Stoff, ſondern die Methode des Unterrichts in fremden Sprachen Gegenſtand dieſer Abhandlung iſt.[62] Wir halten uns alſo an die Meidingerſche Methode.

An dieſer iſt nun Eins unbedingt zu loben, Eins unbedingt zu tadeln, Eins zu loben und zu tadeln.

Unbedingt zu loben iſt, daß Meidinger Syntax und Formenlehre vereinigt; die Art, wie er es thut, iſt freilich nicht die rechte, ſo wenig ſie es in der Grammaire des grammaires oder in Heyſe's deutſcher Schulgrammatik iſt. Die allerneueſten Verfaſſer von franzöſiſchen Schulgrammatiken, die ſich über ſolche bunte Miſchung der Formenlehre und der Syntax ſehr ſkandaliſiren (Hertel), wie ſie denn überhaupt „den Zweck haben, die in Rede ſtehende Sprache“ [die Sprache hoffentlich nicht, wohl nur den Unterricht] „über die dürftige Oberflächlichkeit, mit welcher ſie [er] bisher behandelt worden, zu erheben,“ ſo daß ihr „Werk den bisherigen Lehrbüchern gegenüber ſowohl im Ganzen wie im Einzelnen in einer ſo völlig verſchiedenen Geſtalt und Haltung erſcheint, daß es gewiſſermaßen für einen Verſuch zu einem ganz neuen Anfange der franzöſiſchen Grammatik angeſehen werden dürfte“ (Städler), haben wieder geſchieden, was Meidinger und die Pädagogik verbunden hatten — eben kein Beweis dafür, daß wir fortſchreiten. Welchen Werth dieſe allerneueſten franzöſiſchen Grammatiken als rein wiſſenſchaftliche, von pädagogiſchen Rückſichten freie Darſtellung der Sache haben, mag hier unerörtert bleiben; da die Verf. nicht ſagen, daß ſie für ihre Bücher Schüler vorausſetzen, die ſchon einen elementarmethodiſchen Curſus der franzöſiſchen Sprache abſolvirt, ſo brauchen wir auch nicht zu unterſuchen, was dieſe Grammatiken etwa bei ſo vorbereiteten Schülern, in mittleren und oberen Claſſen, ſein könnten; als Schulbücher für den Anfang halte ich dieſe und alle ähnlichen Bücher für gänzlich unbrauchbar, ziehe den Meidinger unbedingt vor. Damit laſſe ich den „wiſ-

Digitized by Google

senschaftlichen Werth solcher Bücher dahingestellt, da er sich vollständig nicht wohl beurtheilen läßt, bis man an einigen Schriftproben gesehen hat, in wie weit die Verfasser sich des fremden Idioms bemächtigt haben. Für Hrn. Städler ist „eine tüchtige Praxis nichts Andres als die Darstellung einer tüchtigen und gediegenen Theorie.“ Ich bin nicht gewöhnt, nach Art der Weltleute, Theorie und Praxis gleichgültig auseinanderfallen zu lassen, und kann dieser Behauptung für höhere Bildungsstufen und gewisse Fächer, wo die Praxis mehr ein Denken als ein Thun ist, eine gewisse Wahrheit zugestehen; in der Schule, und ganz besonders bei den Sprachen, deren Technik sich nicht durch Zusehen lernt, kommt man aber gewiß weiter, wenn man, den obigen Satz umkehrend, sagt: „eine tüchtige Theorie ist nicht's Andres als das Bewußtsein über die eigene Praxis.“ Aus dem Meidinger haben Tausende Französisch gelernt, wenn auch nicht das beste, und die Vereinigung der Formenlehre mit der Syntax hat ihnen wesentlich dabei geholfen; wenn mir Hr. Dr. Städler einmal einen jungen Menschen zeigt, der durch seine „Wissenschaftliche Grammatik“ Französisch gelernt haben wird: magnus mihi erit Apollo.

Unbedingt zu tadeln ist, daß Meidinger nur deutsche Beispiele (thèmes), nicht auch, und zwar jedesmal vor jenen, französische gab, in denen der Schüler die Sache hätte anschauen können. Vielleicht hat Meidinger selbst in den spätern Auflagen (ich habe keine zur Hand) diesem Mangel abgeholfen; seine Nachahmer haben es gethan.

Daß Meidinger (und seine Nachahmer) endlich zu jeder grammatischen Regel thèmes geben, um die Regel alsbald einüben zu lassen, ist natürlich zu loben (obschon auch dies getadelt worden ist[63]); die Einrichtung dieser thèmes ist aber nicht die rechte, und konnte es bei der grammatistischen Lehrweise nicht sein. Meidinger und alle seine Nachfolger drehen sich hier in einem vitiosen Cirkel, aus dem nur herauszukommen ist, wenn man das Gebiet der grammatistischen Lehrweise verläßt. War

Digitized by Google

man voreilig und auf die unrechte Art synthetisch, und will man dann den Mangel des bloß synthetischen Verfahrens durch Hinzuziehung der Analyse corrigiren, so nöthigt der erste Fehler zum zweiten: man kann die Analyse nur gewaltsam und dazu höchst unvollkommen an die Synthesis bringen. So folgt immer ein Uebel aus dem andern

Obgleich das Meidingersche Verfahren bekannt genug ist, so ist es doch vielleicht besser, ein paar Beispiele davon zu geben.

Meidinger (10. Ausg.) S. 41: Eine gewisse Jungfer (1) vertraute (2) neulich (3) einem meiner Freunde ein Geheimniß (4) von einem Grafen, welcher (qui) in (5) einer großen (6) Verlegenheit (7) ist wegen (8) der Heirath (9) einer seiner Töchter, (10) u. s. w.

1. Une certaine demoiselle, 2. confia, 3. l'autre jour, 4. un secret, 5. dans (hat den Accusatif nach sich), 6. grande (fem.), 7. la peine, 8. à cause, 9. le mariage, 10. de ses filles.

Mozin (10. Ausgabe, 1830) S. 71: Hier sind a die Zimmer b des Fürsten und die der Fürstin, u. s. w.

a. Voici, b. les appartements.

Hirzel (11. Ausgabe, 1838), der obendrein aus dem laxeren Grammatismus noch häufig in den stricteren zurückfällt, weil er viele bloße Satzsplitter gibt, S. 32: Ein 1 Weiser 2 des Alterthums 3 sah einst einen 4 Taugenichts, 5 der 6 Steine 7 gegen einen 8 Galgen warf, u. s. w.

1. Sage, m. 2. de l'antiquité, 3. vit un jour, 4. vaurien, m., 5. qui jetait (der warf), des pierres, 7. contre, 8. gibet, m.

Pleßner (Gramm. Lehrbuch, 1828) S. 79: Ich komme (1) von (2) Paris. Er geht (3) nach (4) Hamburg. Die Post (5) von England (6) ist noch nicht angekommen, u. s. w.

1. 'I cóme, 2. from, 3. hè góes, 4. tò, 5. póst, 6. ís nót yét arrìved.

K. J. Hoffmann, S. 19: Der Jüngling fängt 1 den Vogel. Das Auge des Sehers glänzt 2, u. s. w.

Digitized by Google

1. capit, 2. fulget.

Berger, S. 20 und 23: Immodica (1) ira gignit (2) insaniam. Fons Arethusa gelidissimas (3) aquas profundit (4), etc. — Romulus erbaute (5) Rom. Zu große Macht erregt (6) Neid, u. s. w.

1. Immodica, fem. von immodicus; 2. gignit, 3. sing. praes. act. v. gigno — es ist ein Wörterbuch da —; 3. gelidissimas, superl. v. gelidus; 4. profundit, 3. sing. praes. act. v. profundo. — 5. condidit; 6. movet.

Aber wißt Ihr auch, daß Ihr da mit einem Fuße in der Hamilton'schen Methode steht und alle Nachtheile dieser Methode habt ohne ihre Vortheile? Ich für meine Person finde mich zwar vollkommen unfähig, eine Seite Hebräisch (das ich nicht verstehe) nach Hamilton'scher Weise mit der Interlinearübersetzung auswendig zu lernen — Andre, die anders organisirt sind, können es —; müßte ich aber einmal gegen die Natur sündigen, so zwinge ich mich eher dazu, eine Seite eines zusammenhängenden Textes auswendig zu lernen als eine Seite unzusammenhängender Sätze, wohlgemerkt solcher Sätze, in denen ich nur über Einzelnes, nicht aber über Alles Rechenschaft geben kann, wie es hier der Fall ist. Sollen die Schüler also auch die noch unverstandenen Wort- und Satzformen (die Noten in den obigen Beispielen) auswendig lernen, so bürdet Ihr ihnen eine Höllenqual auf, unter der nur Dummköpfe und Genies nicht erliegen; soll aber nicht memorirt werden, so ist die Sache zwar für den Schüler eben nicht beschwerlich, aber auch von gar keinem Nutzen: es ist Danaidenarbeit, das Sieb wird nicht voll. Nun kommt noch hinzu, daß in beiden Fällen auch die grammatischen Punkte, mit denen man sich beschäftigt (z. B. die Casus, so lange man bei den Declinationen steht), den Schülern lange Zeit unklar bleiben: der Gebrauch der Casus z. B. kann bei den Uebungen über die Declinationen höchstens mechanisch geübt, aber nicht verstanden werden, weil der Casus vom Prädicat abhängig ist.

Digitized by Google

Bei so verpfuschtem Anfangsunterrichte könnte der Sprach- und Litteraturunterricht in den mittleren und obern Classen auch dann nicht anders als sehr mangelhaft und nur von halbem Erfolge sein und die Schulfrüchte unseres Gymnasialunterrichtes müßten immer dürftig bleiben, wenn auch das Verfahren sehr vieler Lehrer in mittleren und oberen Classen nicht ebenfalls wieder so unzweckmäßig als möglich wäre. Ich will von Oesterreich und Bayern nicht reden, auch von Baden nicht, wo das Ministerium vor zwei Jahren in einem Rescripte an den Oberstudienrath anfragte,[64] „ob der Zeitverlust, den das Studium der griechischen Sprache erfordere, nicht in allzugroßem Mißverhältnisse stehe zu den geleisteten Erfolgen; das Griechische werde in den Schulen mit vielem Zeitaufwande gelehrt, beim Uebertritt auf die Universität aber nicht weiter beachtet und vergessen;“ — aber in Preußen, Hannover u. s. w., wenn es auch etwas besser dort steht, ist auch nicht viel zu rühmen.[65] Es hat aber vorläufig keine Eile, von den Fehlern, welche die Humanisten in den mittleren und oberen Classen begehen, zu reden, da erst in den untern Classen radical geholfen werden muß, ehe der rechte Unterricht in den mittleren und oberen möglich wird und, wenn gegeben, gedeihen kann.[66] Ich gehe also weiter und lasse die Herren „Oberlehrer“ in Ruhe.

c. Die Analytiker.

Wir wollen, indem wir die Analytiker betrachten, zwischen dem chronologischen und dem logischen Wege einen Mittelweg suchen. Weiter zurückzugehen als bis auf Montaigne (1533—1592), wird unnöthig sein.

Montaigne und Locke (1632—1704) können als die spielenden Analytiker charakterisirt werden, wenn auch der Zweite unten noch einmal genannt werden muß.

Der gute Michel Montaigne[67] war als leichtblütiger Gaskonier so wie durch Naturel und Ingenium, endlich durch die ganz eigenthümliche Erziehung, die ihm sein Vater geben ließ,

Digitized by Google

zum Gegner aller Schul-Pedanterei wie prädeſtinirt, — denn auf ſeine Art — à la cavalière — war auch er ein wenig Pedant. Ueber den Sprachunterricht ſpricht er ſich folgendermaßen aus:

Zenon disoit qu'il avoit deux sortes de disciples: les uns, qu'il nommoit *φιλολόγους*, curieux d'apprendre les choses, qui estoient ses mignons; les aultres *λογοφίλους*, qui n'avoyent soing que du language. Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire: mais non pas si bonne qu'on la faict; et suis despit de quoy nostre vie s'embesongne toute à cela. Je vouldrois premierement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où i'ay plus ordinaire commerce.

C'est un bel et grand adgencement [ornement] sans doubte que le grec et le latin, mais on l'achete trop cher. Je diray icy une façon d'en avoir meilleur marché que de coustume, qui a esté essayee en moy-mesme: s'en servira qui vouldra. Feu mon pere, ayant faict toutes les recherches qu'homme peult faire, parmi les gens sçavants et d'entendement, d'une forme d'institution exquise, feut advisé de cet inconvenient qui estoit en usage, et luy disoit on que cette longueur que nous mettions à apprendre les langues qui ne leur coustoient rien, est la seule cause pourquoy nous ne pouvons arriver à la grandeur d'ame et de cognoissance des anciens Grecs et Romains. Je ne croy pas que ce en soit la seule cause. Tant y a que l'expedient que mon pere y trouva, ce feust qu'en nourrice, et avant le premier desnouement de ma langue, il me donna en charge à un Allemand, qui depuis est mort fameux medecin en France, du tout ignorant de nostre langue, et tresbien versé en la latine. Cettui cy, qu'il avoit faict venir exprez, et qui estoit bien cherement gagé, m'avoit continuellement entre les bras. Il en eut aussi avecques luy deux aultres moindres en sçavoir, pour me suyvre, et soulager le premier: ceulx cy ne m'entretenoient

Digitized by Google

d'aultre langue que latine. Quant au reste de sa maison, c'estoit une regle inviolable que ny luy mesme, ny ma mere, ny valet, ny chambriere, ne parloient en ma compaignie qu'autant de mots de latin que chascun avoit apprins pour iargonner avec moy. C'est merveille du fruict que chascun y feit: mon pere et ma mere y apprindrent assez de latin pour l'entendre. . . . Quant à moy, i'avoy plus de six ans, avant que i'entendisse non plus de français ou de perigordin que d'arabesque: et sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fouet et sans larmes, i'avois apprins du latin tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit: car ie ne pouvois avoir meslé ny alteré. Si par essay on me vouloit donner un theme, à la mode des colleges, on le donne aux aultres en français, mais à moy il me le fallait donner en mauvais latin pour le tourner en bon. Et Nicolas Grouchi, qui a escript *de comitiis Romanorum;* Guillaume Guerente, qui a commenté Aristote; George Buchanan, ce grand poëte escossois; Marc Antoine Muret, que la France et l'Italie recognoist pour le meilleur orateur du temps, mes precepteurs domestiques, m'ont dict souvent que i'avoy ce language en mon enfance si prest et si à main, qu'ils craignoient à m'accoster. . . . Quant au grec, duquel ie n'ay quasi du tout point d'intelligence, mon pere desseigna me le faire apprendre par art, mais d'une voye nouvelle, par forme d'esbat et d'exercice: nous pelotions nos declinaisons, à la maniere de ceulx qui, par certains ieux de tablier [damier] apprennent l'arithmetique et la geometrie. . . . (Mon pere) m'envoya environ mes six ans au college de Guïenne, tresflorissant pour lors . . . . mais tant y a que c'estoit touiours college. Mon latin s'abastardit incontinent, duquel depuis par desaccoustumance i'ay perdu tout usage: et ne me servit cette mienne inaccoustumee institution, que de me faire eniamber d'arrivee aux premieres classes; car à treize ans que ie sortis du college, i'avois achevé mon cours (qu'ils appellent), et,

Digitized by Google

à la verité, sans aulcun fruict que je peusse à present mettre en compte. — Le premier goust que i'eus aux livres, il me veint du plaisir des fables de la Metamorphose d'Ovide: car environ l'aage de sept ou huict ans, ie me desroboy de tout aultre plaisir pour les lire; d'autant que cette langue estoit la mienne maternelle, et que c'estoit le plus aysé livre que ie connusse, et le plus accommodé à la faiblesse de mon aage, à cause de la matiere. . . .

Eine Kritik dieser Methode, eine fremde Sprache zu erlernen (denn so läßt sich nur Eine erlernen), thut nicht noth, indem die Methode nie allgemein werden kann. Da Montaigne ein Romane war, das Lateinische aber zu den romanischen Sprachen ein ganz andres Verhältniß hat als zum Deutschen; da man das Verfahren ungefähr so auffassen kann, wie wenn ein deutsches Kind zuerst Gothisch erlernte; da auch während des Lateinlernens das Französische, sowie der Landesdialekt abgehalten, die Erziehung zur Zweizüngigkeit und damit die Spaltung des Bewußtseins glücklich vermieden wurde: so ist das Verfahren von den Fehlern frei, die in der Anmerkung 7 angedeutet wurden. Etwas verdächtig ist es aber doch, was Montaigne von seinen Kinder- und Knabenjahren berichtet: quoyque i'eusse la santé ferme et entiere, et quant et quant un naturel doulx et traictable, i'estoy parmi cela si poisant, mol et endormy, qu'on ne me pouvoit arracher de l'oisifveté, non pas pour me faire iouer. . . . L'esprit ie l'avoy lent, et qui n'alloit qu'autant qu'on le menoit; l'apprehension, tardive; l'invention, lasche; et, aprez tout, un incroyable default de memoire — lauter Dinge, die man auch heutzutage an jungen Leuten bemerkt, die zur Zweizüngigkeit erzogen worden sind, nur mit dem Unterschiede, daß aus ihnen selten ein Montaigne entsteht.

John Locke in Some thougths concerning education (1693) will, daß der künftige Gentleman zuerst durch Sprechen Französisch lerne, dann, ebenfalls durch Sprechen, Latein. Wir halten uns dabei nicht mehr auf und verweisen unsre Leser auf

Digitized by Google

das betreffende (XXIII.) Capitel, in dem sich viel Lehrreiches findet, können aber beiläufig unsre Verwunderung nicht unterdrücken, wie der Verf. des Essay concering human understanding doch ein so schwacher Psychologe gewesen, um nicht einzusehen, daß, wenn überhaupt Latein gelernt werden soll, es früher als das Französische gelernt werden muß. Für den Fall, daß kein guter Lateinsprecher zu haben, schlägt Locke die Methode der Interlinearübersetzung vor. Wir kommen also zu den Interlinearisten, denn Rousseau, der das Unnütze des zu frühen Erlernens fremder Sprachen sehr gut auseinandersetzt, sagt Nichts über Methode, und die Philanthropinisten, namentlich Basedow, der von seinem Institut rühmte: Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Uebungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, sechs Monate, u. s. w., diese können hier, wo keine Satire geschrieben werden soll, nicht in Betracht kommen. Locke hat die Aushülfe der Interlinearübersetzung nicht erfunden; nicht nur waren zur Zeit der Reformation und vorher wie nachher solche sog. Eselsbrücken vielfach im Gebrauche [68]), sondern die jüdischen Lehrer haben ein ganz ähnliches Verfahren aus dem Orient mitgebracht und bis auf den heutigen Tag beibehalten, über welches uns Dr. J. M. Jost [69]) in dankenswertheſter Weise belehrt hat.

„Die Methode steht größtentheils noch auf der ersten Unmittelbarkeit des Gefühls, sie ist kein Werk eines ganz klaren Bewußtseins, sondern bewegt sich in der Sphäre der reinsten Natur-Erziehung, in welcher das Kind bis zu einer gewissen Selbständigkeit Alles theils traditionell in sich aufnimmt, theils durch Kraftversuche sich aneignet. Sie besteht einzig und allein in der Mühe, dem zarten Kinde eine ihm ganz fremde Fertigkeit nicht zunächst durch den Verstand, sondern durch Gewohnheit einzuflößen. (S. 59.)

„Wir finden an den Orten, wo die jüdische Jugend sorgfältig unterrichtet wird, nach Maaßgabe der Fähigkeiten bei Knaben von 10 — 15 Jahren — länger hinaus verbleiben sie

Digitized by Google

fast nie unter der Hand eines Lehrers — eine erstaunliche Gewandtheit im Lesen der hebräischen sowohl als rabbinischen Schriften, von dem verschiedenartigsten Inhalt und Style, ein überaus lebendiges Interesse, und eine rege Thätigkeit in Versuchen zu eigenen künstlichen Ausarbeitungen." [Möchten wir nur Aehnliches von denen rühmen können, die 8—10 Jahre auf unsern Gymnasien Latein und Griechisch gelernt, oder vielmehr nicht gelernt haben!] „Alles dieses verläßt diese Jünglinge nicht, trotz der oft nothwendigen Mühen des Broderwerbes, trotz der nach allen Richtungen abziehenden Zerstreuungen der Wanderungen, des Handels, des gemeinen Schachers sogar, und der vielfach drückenden Verhältnisse. Man findet den gemeinsten Trödler oder Viehhändler öfters am Sabbat und an Winterabenden hinter seinen Folianten" [wenn der Justiz- oder Verwaltungsbeamte in Süddeutschland beim Schoppen oder beim Bier, in Norddeutschland am ästhetischen Theetische sitzt], über die schwierigste Casuistik sich belehrend, oder mit hebräischen Historien und Dichtungen sich ergötzend, auch wohl schreibend oder gar dichtend. In keiner Volksmenge findet man so wenig Bücher bei den Gelehrten, und so viele bei den Nichtgelehrten, wie unter den Juden, da wo sie in Masse der alten Bildung zugethan sind; und nirgends findet sich auch ein so behagliches Wohlgefallen an dem Inhalte der Bücher als eben unter den Juden, die, oft von dem armseligsten Handel ausruhend, in ihren Unterhaltungen fast immer auf Etwas der Art fußen oder zurückkommen.

„Das Verfahren ist folgendes: Der Lehrer läßt seinen Schüler einen Vers aus dem Gebetbuche, dessen Inhalt größtentheils Bibelverse sind, oder aus der Bibel selbst lesen, übersetzt ihm jedes einzelne Wort vor, und zwar bei Kindern (was wohl dem Gedächtniß zu Hülfe kommt) unter einem gewissen monotonen Gesang, der am Schluß eines Verses eine Cadenz hat, und läßt es nachsprechen und wiederholen, bis kein Zweifel mehr über die Sicherheit obwaltet. Viele Schüler machen dies

Digitized by Google

zugleich und zwar tactmäßig. In einer Stunde bringt man es anfangs wohl bis zu 3 — 4 Zeilen, und nach dem ersten Monate vervielfältigt sich die Summe des Erlernten um ein Bedeutendes, bei täglich einer Stunde hat ein Knabe von 8 — 9 Jahren in einem Jahre die wichtigsten Capitel des Pentateuchs so inne, daß ihm die Uebersetzung des Textes geläufig ist. Von innerer Analyse ist dabei noch keine Spur, sondern es bleibt dem Scharfsinn des Knaben überlassen, einzelne, hie und da angedeutete Analogien selbst wahrzunehmen. Nebenher wird der Schüler auch an Hebräisch-Schreiben gewöhnt, indem er gegebene Wörter und Redensarten copirt. Von schriftlichem Uebersetzen ist nicht die Rede. . . . Erst wenn Alles dem Gedächtniß gehörig anvertraut ist, nimmt man irgend eine Grammatik durch und kann dann den Knaben sich selbst überlassen. . . . Was damit gewonnen wurde, ist augenscheinlich eine lebendige Theilnahme für die hebräische Sprache, eine innere Bekanntschaft mit ihrer Ausdrucksweise und eine unvergeßbare Uebung in der Anwendung. . . . Ob an formeller Bildung dadurch ein Gewinn entsteht, ist allerdings eine wichtige Frage, die ich glaube bejahen zu dürfen."

Ganz gewiß, und vielleicht erklärt sich die intellectuelle Ueberlegenheit so erzogener Juden über die meisten Christen gleicher socialer Schicht daraus, daß sie eine fremde Sprache gelernt, aber wirklich gelernt haben. Denn daß die Juden als solche absonderlich gescheidt seien, ist eine Fabel: die nach „aufgeklärter" Weise in christlichen Gymnasien und sonstigen Schulen, ohne Hebräisch, erzogenen jüdischen Schüler zeigen durchschnittlich und nach Procenten berechnet mehr Schwachköpfe auf als die christlichen Schüler — wenigstens nach meinen, in Berlin, Genf und Aarau gemachten Erfahrungen. Ich habe an den genannten Orten unter meinen Schülern im Ganzen etwa zehn jüdische gehabt, Knaben und Jünglinge, mehrere sehr liebenswürdige und brave, aber keinen einzigen von Auszeichnung.

Nach Locke war Dumarsais (1676 — 1756) der Erste, der

Digitized by Google

die Interlinearmethode empfahl und anwandte. Der Verfasser des berühmten Tractats von den Tropen gab 1722 die Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre le latin (1729 die vrais principes de la grammaire) und 1731 die Interlinearüberſetzung des Epitome von P. Jouvenci. (Pougins edirte ſeine Oeuvres.) Il n'est pas possible, ſagte er, d'entendre les principes généraux et abstraits, lorsqu'on n'en a pas encore les idées particulières qu'ils supposent. . . . Je commence par l'explication et non par les règles. Lorsque les enfants ont remarqué que les mots latins changent de terminaison, je leur montre à décliner et à conjuguer. Womit man die Anmerk. 37 vergleiche. Condillac ſtimmte bei und bald erſchienen von allen Seiten Interlinearüberſetzungen.

Zum Glücke für die neue Methode war damals die napoleoniſche »universite de France« noch nicht erfunden, das franzöſiſche Schulweſen noch nicht centraliſirt; unter den damaligen Verhältniſſen konnte das neue Verfahren wenigſtens in ſolchen Schulen, deren Lehrer für Verſuche Sinn hatten, verſucht werden. Intereſſant iſt es, zu ſehen, wie die Grammatiſten ſich gegen die drohende Neuerung wehrten. Ein gewiſſer Gaulier, Profeſſor am College Pleſſis-Sorbonne, nannte die neue Methode, gerade der ſchnellen Fortſchritte wegen, die man dabei mache, intolérable, nnd er meinte, daß d'arriver en rhétorique à l'âge de 17 à 18 ans étoit déjà bien assez tôt, et même trop tôt. On pourroit fort bien forcer de tels aventuriers de se taire, et les chasser des grandes villes.

Ich habe die letzten Worte gefliſſentlich unterſtrichen und möchte ſie den Anhängern des Staatsſchulweſens (radicalen und abſolutiſtiſchen) zu bedenken geben. Matière de livres, wie Rabelais ſagt, wo er Nichts ſagen mag.

Die zwei bedeutendſten Theoretiker nach Dumarſais waren der Akademiker Radonvilliers (1709—1789), der 1768 ſeine Manière d'apprendre les langues herausgab, und der Profeſſor

Digitized by Google

Nik. Weiß mit seinem Buche Art d'apprendre les langues ramené à ses principes naturels. (Straßb. 1808; Deutsch, Gotha 1824.) Weiß gehört eigentlich schon einer ganz andern Ordnung an, da er alle Uebersetzung, wörtliche und freie verwirft; Radonvilliers aber treibt einen ordentlichen Luxus mit den Uebersetzungen, indem er z. B. von Tacitus Annalen (den vier ersten Büchern) vier Uebersetzungen vorschlägt. Im ersten Elementarbuche ist das Lateinische nach französischer Wortfolge gestellt, mit einer doppelten Uebersetzung, eine wörtliche und eine die den Sinn wiedergibt; das zweite Elementarbuch unterscheidet sich vom ersten nur dadurch, daß das Französische und das Lateinische jetzt getrennt sind; im dritten hört das französische (construirte) Latein auf; das vierte gibt den rechten Text wieder, aber nun mit einer nicht mehr wörtlichen obschon nach Kräften genauen Uebersetzung. Merkwürdigerweise hatte Radonvilliers, der übrigens viel Gutes sagt,[70] ein halbes Bewußtsein von einem Hauptfehler der Interlinearmethode (J'avoue que c'est accoutumer les yeux et les oreilles à un arrangemant de mots contraire au génie de la langue latine; j'en sens le danger), er hielt diesen offenbaren Fehler aber für gering gegen die Fehler des Grammatismus. Die Quintessenz seiner Ansicht liegt in folgenden Stellen seines Buches: L'étude du latin se réduit à un recueil de faits. (S. 93.) Il ne s'agit que de lire le latin joint au françois qui l'interprète. (S. 396.) La vraie et la seule difficulté des langues, c'est la nécessité de répéter les mêmes lectures. Je puis épargner à mon élève le dégoût du rudiment et de la syntaxe, l'ennui des thèmes et des versions, le travail même du dictionnaire; mais je ne puis pas lui épargner la peine de relire souvent les mêmes mots. (S. 81.)

Dumarsais fand zahlreiche Anhänger: Fremont gab zwei Bücher der Aeneis mit Interlinearübersetzung heraus; Grandmottet in Hamburg den Telemach, Maugard, dessen Cours de langue française et de l. latine comparée 1815 in 9 Octavbänden

Digitized by Google

erschien, und der die Fehler der Grammatisten und der Interlinearisten glücklich vereinigt, den Nepos und den Phädrus; Kühne den Vicar; — Andre Andres, besonders seit der von Hamilton ausgegangenen neuen Anregung.

Luneau de Boisjermain gab 1787 Cäsar und Virgil mit Interlinearübersetzung heraus, 1795 Tasso's Jerusalem. Er gedachte eine Verbesserung anzubringen und ließ darum, wie nach ihm Maugard u. A., den fremden Text in seiner Fügung, construirte oder vielmehr destruirte ihn nicht à la françoise, wie Dumarsais, Radonvilliers, Fremont u. A., auch füllte er die vermeintlichen Ellipsen nicht aus. Natürlich hörte nun die Interlinearübersetzung auf, auch nur halbverständlich zu sein, und Lemare (in seinem Cours de langue latine, S. 409) erzählt, daß er den 9. Vers des 8. Ges. der Aeneis mit der französischen Interlinearübersetzung:

Mittitur et magni Venulus Diomedis ad urbem
Est envoyé et du grand Vénulus Diomède à la ville

acht Personen mit der Bitte vorgelegt habe, den Sinn zu errathen. Zwei hätten construirt:

Diomède est envoyé du grand Vénulus à la ville;

drei:

Diomède est envoyé à la ville du grand Vénulus,

und kein Einziger habe den Sinn des Verses getroffen. Die beiden Conjecturen hätten nun gar nicht vorkommen sollen, da Diomedis mit de Diomède übersetzt sein mußte; wie es sich aber auch mit dem Lemare'schen Beispiel verhalte, so ist so viel gewiß, daß die Interlinearübersetzung wieder übersetzt werden muß.

Bevor noch Hamilton anfieng, die Interlinearmethode anzuwenden, kam ein deutscher Philosoph, der zugleich einer unsrer scharfsinnigsten Pädagogen war, Herbart, von seinen pädagogischen Principien aus zu dem Resultate, beim erziehenden Unterrichte müsse das Studium der Alten von den Griechen, das Studium der Griechen aber von der Odyssee anfangen,

Digitized by Google

und zwar im Alter von etwa 8—9 Jahren. Früh will Herbart die Seelen der Schüler in derjenigen Vorwelt wurzeln lassen, „von der es einen continuirlichen Fortschritt gibt bis zur Gegenwart. . . . Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urtheil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch dies Urtheil, welches ihm bei jedem Puncte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben. Damit dies Urtheil möglich sei, muß der Gegenstand der Betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehen. Zu tief steht er, wenn Jünglinge, die schon in der heutigen Culturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn Knaben, die in den tumultuarischen Volksversammlungen der Ithacenser einen ähnlichen Geist wie in den höchst ernsthaften Berathschlagungen ihrer eigenen Spiele verspüren würden, schon mit dem Miltiades und dem Themistokles Athen vertheidigen, und bald darauf, ohne sich auf natürlichem Wege in politisches Interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das Volk und den Senat von Rom Partei nehmen sollen. Bei solchen Verwirrungen muß der Knabe, muß selbst der Jüngling auf klare Bilder der Vorwelt Verzicht thun; und der Mann, will er endlich noch dahin gelangen, muß unter gelehrten Studien den Geschäften der Gegenwart sich entziehen." (Vorrede zu L. G. Dissen's Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen. 1809. — Kl. phil. Schriften, herausg. von Hartenstein, I. S. 273.) In wie weit der Lehrgang der griechischen Sprache in drei Abtheilungen von Marx, 1822, der auch mit der Odyssee beginnt und an der Lectüre derselben die Grammatik entstehen läßt, mit Herbarts Princip zusammenhängt, kann ich nicht sagen, da ich das Buch kennen zu lernen leider versäumt habe. Dr. Ruthardt (S. 278 n.), der dem Herbart'schen Vorschlage im Princip nicht entgegen ist, urtheilt über das Verfahren, das sowohl Herbart als Marx anwenden, entschieden ungünstig: nach ihm erstickt der Eine die Frucht im Keime, der Andre in der Blüthe.

Digitized by Google

Da ich selber bis jetzt keine Gelegenheit gehabt habe, eine Probe mit der Odyssee als Anfang zu machen, so wage ich kein Urtheil. Gelänge die Probe, so hätte dieser Anfang allerdings viel für sich. Ob man 9 — 10jährigen Knaben (denn älter dürfen die Knaben nach Herbart nicht sein) nach elementarisch-genetischer Methode, bevor sie die Lectüre der Odyssee beginnen, in etwa 6 — 8 Wochen die nöthigste Kenntniß der homerischen Wort- und Satzformen beibringen könnte, um dem Interlinearismus oder der oben geschilderten Rabbinenmethode zu entrinnnen, wage ich eben so wenig zu entscheiden. Probiren geht über Studiren. Dagegen scheint mir Karl Frenzel's zwischenzeilige Uebersetzung der Ilias (Ges. 1 — 6. Lpzg. 1843.) schon des Stoffes wegen ein Mißgriff zu sein. Vgl. übrigens die beiden Recensionen von den HH. R. Rauchenstein und K. Müller: Pädag. Revue Bd. VII — 1843, b — S. 320 — 329 und 329 — 335.

Wir kommen also zu Hamilton, dem pädagogischen Amerigo Vespucci, der seinen Namen an eine Methode geheftet hat (the Hamiltonian system), die er weder erfunden, noch auch nur (wie das manchmal der Unwissenheit in historischen Dingen geht) noch einmal erfunden, sondern lediglich von einem französischen Emigranten gelernt hat. Eigenthümlich ist ihm nur, daß er seine Interlinearübersetzung noch viel buchstäblicher machte, als die Vorgänger es gethan. Diejenigen, welche bei uns für oder wider die analytische Methode auftraten, oder Lehrbücher mit Interlinearübersetzungen drucken ließen, [71]) hätten die Namengebung des Engländers berichtigen sollen, wie es in Wagner's Lehrbuch der griechischen Sprache (Gießen 1834) geschah, das auf dem Titel Locke, Leibnitz, Gesner, Herder, Hamilton nennt; — die Lehrbücher der englischen (1829), französischen, italienischen (1830), lateinischen (1832) u. s. w. Sprache von C. A. F. Mahn nennen Hamilton nicht, wie sie denn auch, da die Uebersetzung nicht buchstäblich ist, sich mehr an Dumarsais, als an ihn anschließen, haben aber auf dem Titel die seltsamen Worte:

Digitized by Google

„Nach dem von dem Verfaſſer ſeit 1829 entdeckten und bearbeiteten Syſtem, Sprachen auf eine leichtere, ſchnellere und gründlichere Art zu erlernen.“ So entdeckte Alexander Dümas im Jahre 1836 das mittelländiſche Meer.

Hier ein paar Proben des Verfahrens der Interlineariſten:

Tafel, griechiſches Lehrbuch:

Ward Menſch abgeſandt von Gott (!),
Ἐγένετο ἄνθρωπος ἀπεσταλμένος παρὰ θεοῦ,

Name ihm Johannes. Dieſer kam in
ὄνομα αὐτῷ Ἰωάννης. Οὗτος ἦλθεν εἰς

Zeugniß, damit gezeuget habe um des Lichts,
μαρτυρίαν, ἵνα μαρτυρήσῃ περὶ τοῦ φωτὸς

damit alle getraut haben durch ſeiner u. ſ. w.
ἵνα πάντες πιστεύσωσιν δι' αὐτοῦ κ. τ. λ.

Wagner, Lehrb. d. gr. Spr.

Schildkröte geſchaut habende Adler ſichbreitenden anwollte
Χελώνη θεασαμένη ἀετὸν πετόμενον ἐπεθύμησε

und ſelbſt gebreitethaben. Zugekommenne aber dieſen
καὶ αὐτὴ πετᾶσαι. Προσελθοῦσα δὲ τοῦτον

anrief, auf welchem will (er, ſie, es) Lohne,
παρεκάλει, ἐφ' ᾧ βούλεται μισθῷ

gelehrtzuhaben dieſelbe u. ſ. w.
διδάξαι αὐτήν κ. τ. λ.

Tafel, lat. Lehrb.

War ein Menſch von Gott geſchickt, Johannes
Fuit homo a Deo missus, Joannes

mit Namen, welcher hervorgieng die Menſchen von
nomine, qui prodivit homines de

jener Licht lehrenwerdend u. ſ. w.
illa luce edocturus, etc.

Digitized by Google

Mahn, Lehrb. d. engl. Spr.

There are a hundred faults in this
Da ſind hundert Fehler in dieſem
thing, and a hundred things might be
Dinge, und hundert Dinge könnten werden
said to prove them beauties etc.
geſagt zu beweiſen ſie Schönheiten u. ſ. w.

Deſſelben Lehrb. d. ital. Spr.

Da molto tempo era sossopra l'Europa
Seit vieler Zeit war drunter und drüber das Europa
tutta, durando le guerre nelle provincie
ganze, indem (fort) dauerten die Kriege in den Provinzen
della Germania, ... maneggiandosi l'armi etc.
Deutſchlands, ... indem hándhabten ſich die Waffen u. ſ. w.

Deſſelben Lehrb. d. lat. Spr. (F. Liv. Hist. L. XXI.)

In parte mei óperis licet mihi
In einem Theile meines Werkes es iſt erlaubt mir
praefari quod plerique scriptores re-
als Vorwort (zu) ſagen, was ſehr viele Schreiber der
rum professi sunt in principio summæ
Sachen frei erklärt haben im Anfange des Geſammtwerkes
totius; me scripturum (sc. esse) bellum maxime
ganzen, daß ich beſchreiben werde den Krieg am meiſten
memorabile omnium, quae unquam gesta
merkwürdigen von allen, welche jemals geführt worden
sint, etc.
ſind, u. ſ. w.

Ebendaſ. von S. 18 an:

VIII. Deinde hierauf fuit war per pancos dies für wenige
Tage, einige Tage hindurch magis mehr obsidio eine Ein-

Digitized by Google

ſchließung quam als oppugnatio eine Beſtürmung, dum bis vulnus die Wunde ducis des Feldherrn curaretur geheilt würde, u. ſ. w.

Tafel, franz. Lehrb.

Et quelques-uns de ceux de Jérusalem disaient: Und etwelche eine von diejenigen von Jeruſalem ſagten: N' est-ce pas celui qu' ils Nicht iſt dieß Schritt derjenige, welchen ſie cherchent à faire mourir? Et le voilà qui ſuchen zu machen ſterben? Und ihn ſiehe-da welcher parle librement, et ils ne lui disent rien. Les ſpricht frei, und ſie nicht ihm ſagen Etwas. Die chefs auraient-ils en effet reconnu qu' Häupter haben-würden ſie in Wirkung rückgekannt, daß il est véritablement le Christ? etc. er iſt wahrhaft der Chriſtus? u. ſ. w.

Ueber die erſtaunlichen Erfolge, die Hamilton ſelbſt, ſo wie Hr. L. Tafel und noch dieſer und jener der Interlinear-methode nachrühmt, mag man die angeführten Schriften zu Rathe ziehen, deren Mittheilungen wir ganz und gar nicht anzweifeln wollen. Als dermaliger Vertreter der genetiſchen Methode muß ich im Namen dieſer, um Niemanden zu täuſchen, ausdrücklich bekennen, daß ſie ſich, was die Zeit betrifft, höchſtens nur halb ſo viel zu verſprechen getraut, als Hamilton und ſeine Nachfolger, nach ihren Berichten, leiſten, während ſie allerdings bedeutend ſchneller iſt, als die hergebrachte grammatiſtiſche Methode, weil ſie in derſelben Zeit, wo dieſe nur zwei fremde Sprachen — und zwar nicht mit beſonderem Erfolge — zu lehren ſich getraut, dieſe und noch zwei andere, und zwar mit größerem Erfolge, zu lehren ſich anheiſchig macht. Inſofern „Zeit gewonnen, Alles gewonnen“ iſt, ſteht demnach, wie man ſieht, die genetiſche Methode vor der grammatiſtiſchen im Vor-

Digitized by Google

theil, der interlinearistischen gegenüber aber im Nachtheil. Vielleicht kommt es aber, wenn man auch allerdings zu langsam sein kann, bei einer Reise nicht so sehr darauf an, daß man sie schnell, als darauf, daß man sie mit Nutzen gemacht habe, und vielleicht kann man die Eile dermaßen steigern, daß der Nutzen des Reisens gerade durch die Schnelligkeit vereitelt wird. Die genetische Methode ist der Ansicht, daß dieß bei dem Verfahren der sprachlehrenden Schnellbleicher der Fall sei. Für eine gewisse Anzahl fremder Wörter, Redensarten, Wort- und Satzformen die entsprechenden deutschen angeben zu können und umgekehrt, das ist nur die äußerliche Seite der Sache, und kann nur dem genügen, der die Sache nur von Außen kennt. Wer in die Sache gedrungen ist, der weiß, daß dieses Aeußerliche nur die Anregung, der Anstoß ist, um gewisse innere geistige Thätigkeiten zu sollicitiren, um gewisse Muskeln des Geistes (die für den, der keine fremden Sprachen lernt, wie nicht vorhanden sind) in Bewegung zu setzen, zu üben, zu kräftigen. Dieß aber braucht Zeit — nicht so viel als die Grammatisten, aber mehr, als Philantropinisten, Interlinearisten und sonstige Analytiker meinen. Man kann, nach Anleitung des Guide du voyageur, Paris, London, Florenz, Rom u. s. w. in acht Tagen besehen; man kann einer einzigen Stadt das Studium eines ganzen Lebens widmen. Will man Andere belehren, so setze man sein Leben daran; will man bloß über die Sache schwatzen können, so genügt das Gesehenhaben; will man aber, ohne gerade Fachmann werden zu wollen, doch von seinem Reisen Nutzen haben, so thut man wohl, so viel Monate an Paris oder London zu wenden, als der Guide Tage verlangt. Die Eisenbahnen sind eine schöne Erfindung; ein Erzieher aber soll mit seinen Zöglingen zu Fuße reisen.

Nach Hamilton sind in Paris der Engländer Robertson, in London der Deutsche Ollendorf mit Modificationen aufgetreten, was dann wieder Veranlassung gegeben hat, von einer Robertson'schen und einer Ollendorf'schen Methode zu reden und zu schreiben. Die sog. Robertson'sche Methode ist in Remelé's Cursus der

Digitized by Google

französischen Sprache in 61 Lectionen (Crefeld 1840), dann in T. Robertson's Handbuch zur Erlernung und Uebung der englischen Sprache in 47 Lectionen, für Deutsche bearbeitet von G. Steinbeis (Heilbronn 1843), und vielleicht noch in einigen andern Bücher befolgt. Ohne Roberson zu nennen und vielleicht auch ohne ihn zu kennen, schlug das Lehrbuch der englischen Sprache von Prof. Döll (1836) einen ähnlichen Weg ein; einigermaßen auch der erste Cursus des englischen Elementarbuches von Callin. (Hannover 1840.) Hrn. Ollendorf ist, wie wir in Buchhändler-Reclamen lesen, vom nun verstorbenen Schiffscapitain Basil Hall der Namen des „Euklyds der Sprachen" beigelegt worden. Bis auf einen gewissen Grad vergeistigt, stellt sich der Hamiltonianismus in Dr. Curtmann's (und Lendroy's) Vorschule des französischen Unterrichts (2. Aufl. 1841), so wie in den deutsch-französischen Uebungen derselben Verfasser dar. Wo man mit achtjährigen Knaben und Mädchen das Französische beginnt, ist das Buch in Erwägung zu ziehen. Auch mag Dr. Otto's franz. Sprachbuch, so wie dessen Lehrbuch für viele süddeutsche Realschulen (die eigentlich städtische Volksschulen mit einer fremden Sprache sind) ein ziemlich brauchbares Lehrmittel sein.

Während in Süddeutschland eine ziemlich bedeutende Anzahl von Gymnasiallehrern der analytischen Methode, besonders in der ihr von Hamilton gegebenen Gestalt, zufielen, blieb sie von den preußischen Gymnasiallehrern fast ganz unbeachtet, wobei wir es unentschieden lassen müssen, ob dies von Verstand oder Unverstand zeugt — denn duo, cum faciunt idem, non est idem. So viel ich weiß, hat nur der Director der brandenburgischen Ritterakademie, Dr. Blume (in seiner lateinischen Vorschule) einen Versuch mit der analytischen Methode gemacht — er wählte die ersten Bücher von Livius, und zerhackte den langathmigen Styl des Römers in kleine Sätze, machte du style haché daraus —, vielleicht durch den Umstand dazu veranlaßt, daß die brandenburgische Ritterakademie nur Junker zu Schülern

Digitized by Google

hat, denen man bekanntlich nicht Viel zumuthen darf; im vorigen Jahre hat dann auch ein anderer preußischer Gymnasiallehrer, Hr. J. A. Pfau, ein Büchlein zu Gunsten der analytischen Methode geschrieben: Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot (Quedlinburg 1844), das ich bis jetzt nur durch die empfehlende Anzeige in der Literarischen Zeitung (1844, Nr. 84) kenne.

Als eine „völlig neue Methode" tritt die von Prof. Eyth im dritten Bändchen seiner Schrift: Classiker und Bibel vorgeschlagene, auf der Philologenversammlung in Ulm weiter erläuterte (s. Päd. Revue, Bd. V — 1842 b — S. 527 — 532), und in seinem Kleinen lat. Elementarbuch (Stuttg. 1842) ausgeführte Modification des analytischen Verfahrens auf. Hr. Eyth verlangt zunächst — worin wir einig sind —, daß jedem Unterricht in einer fremden Sprache eine Vorschule im Deutschen vorangehe, so daß der Knabe wenigstens Kenntniß der Redetheile, Declination, Conjugation und der einfachen Satzbildung und Satzauflösung mitbringe. Nach dieser Vorschule (S. 1 — 14) ist nun sein Erster Cursus ein lexikalischer. Derselbe bezweckt vor Allem eine gewisse copia verborum; die Wörter sind aber im Satze auswendig zu lernen [Einverstanden.], und zwar in solchen Sätzen, worin sich zunächst um der Deutlichkeit für den ersten Anfänger willen die fremde Sprache bei der Interlinearübersetzung nach der Muttersprache richtet, z. B.

§. 5. Nachdem dieß gesagt war, machte er
Postquam hoc dictum erat, fecit

den Menschen ihm ähnlich. So ward geschaffen Ein
hominem sibi similem. Ita creatus est unus

Mann und Eine Frau. Und auf diese Weise entstand
mas et una fœmina. Et eo-modo exstitit

der sechste Tag, u. s. w.
sextus dies, etc.

Digitized by Google

Der zweite — grammatiſche — Curs macht es ſich, neben beſtändiger Repetition der gewöhnlichen Wörterbedeutungen, zum Hauptaugenmerk, die Paradigmate zuſammenzuſtellen, zu ergänzen und einzuüben. Der im erſten Curſus zu Grunde gelegte Text wird hier ohne Ueberſetzung abgedruckt, ihm aber en regard ein richtiger Text beigegeben, welcher den dritten — ſyntaktiſchen — Curſus bildet. Während nämlich der grammatiſtiſche Lehrer die eigenthümlichen Wortſtellungen, Conſtructionen u. ſ. w. der fremden Sprache durch trockene Regeln lehren will, ſoll der Schüler ſie hier durch Vergleichung des zweiten und dritten Textabdrucks abſtrahiren z. B.

Zweiter Curſus.	Dritter Curſus.
§. 5. Postquam hoc dictum erat, fecit hominem sibi similem. Ita creatus est unus mas et una fœmina. Et eo modo exstitit sextus dies. Cum sub finem ejus Deus omnia sua opera adspexit, videbantur optima, etc.	§. 5. Quo dicto, hominem fecit sui similem. Ita creatus unus mas et una fœmina. Eoque modo dies sextus exstitit. Cujus sub finem cum omnia Deus opera sua adspiceret, optima videbantur.

Daß Hr. Eyth, um Anfängern das Lateiniſche beizubringen, dazu nicht einen römiſchen, ſondern einen hebräiſchen Stoff wählt, hat der Leſer aus dem Angeführten bemerkt.

Die Solomé'ſche „Naturmethode", in deſſen Lehr- und Uebungsbuch der franz. Sprache (Dritte Aufl. Frankf. 1838.) befolgt, ſtimmt im Ganzen mit der oben geſchilderten Methode der Rabbinen überein, unterſcheidet ſich aber dadurch, daß ſie nicht mit einem zuſammenhängenden Texte, ſondern mit Satzſtücken beginnt, die allmälig ſich zu einem Ganzen zuſammenfügen. Das aus einem erſten franzöſiſchen und einem zweiten, jenes überſetzenden deutſchen Bande beſtehende Buch — nämlich der erſte Theil; einen zweiten kenne ich noch nicht — hat eine partie phraséologique (die ſo zu ſagen dem Eyth'ſchen lexikaliſchen Curſus entſpricht) und eine partie grammaticale (die dem

Digitized by Google

Gyth'schen grammatischen Cursus entspricht). Aus jeder Partie ein Beispiel:

Phraseologisch.

Französ. Abtheilung.	Deutsche Abtheilung
(S. 1.) Avec du pain. Pour toi. Avec le canif. Pour vous. Pour lui. Sans toi. Avec moi. Avec le pain, etc.	(S. 1.) Mit Brod. Für dich. Mit dem Federmesser. Für euch. Für ihn. Ohne dich. Mit mir. Mit dem Brode, u. s. w.

Grammatisch.

Französische Abtheilung, S. 213: Pronoms personnels. Conjoints (avec le verbe). Je, tu, il etc. — Je suis, tu es etc.; j'ai etc.; je te demande, tu l'ôtes, il le pousse, on nous laisse, elle vous prie.

Deutsche Abtheilung gibt die Uebersetzung.

Daß Hr. Solomé keinen zusammenhängenden Text gibt, ist insofern von großem Vortheil, als dadurch eine Stufenfolge ermöglicht wird; dem Nachtheil (Mangel an Interesse u. s. w.) glaubt er dadurch begegnet, daß seine Fragmente und die größeren Sätze, die sich aus ihnen machen lassen, „bekannte, meist selbst erfahrene Lebenszustände und Verhältnisse darstellen, daß sie Leben in diesen Wurzeln fassen, wobei die Imagination nicht unthätig, sondern gerade thätig ist." (S. XXVIII.)

Ueber die Grenzen der Naturmethode hat Hr. Solomé, der sich schon durch seine sehr lesenswerthe Vorrede als einen so gebildeten wie geistreichen Mann darstellt, ein klares Bewußtsein. „Während die bildende oder Verstandesmethode überall den Stoff nur mit Auswahl und specieller Absicht dem Schüler vorlegt, nimmt die Naturmethode, dem Schüler einen verworrenen, chaotischen Stoff zuführend, das Zufällige der Eindrücke als eine Nothwendigkeit an." (S. XIX—XX.) Hierauf erwiedere ich: Wäre es nicht besser, eine Methode zu suchen, welche bildende und Naturmethode, Verstandes- und Gedächtnißmethode zugleich wäre? Eine solche ist in der genetischen Methode

Digitized by Google

gefunden. Freilich bildet, wie Hr. Solomé S. XVII bemerkt, für den Lehrer der neueren Sprachen der Umstand „eine Hauptschwierigkeit, daß er meistentheils berufen ist, Köpfe zu behandeln, die wenig auf sprachliche Verhältnisse zu reflectiren gewöhnt sind", was eben die Naturmethode besonders empfehlen soll. Nun ist es richtig, daß solche Köpfe, oder vielmehr Kopflose, in dem Solomé'schen Buch einen Schatz haben. Nur kann ich mich nicht überzeugen, daß auf solche Köpfe in dieser Weise, in öffentlichen Schulen nämlich, Rücksicht genommen werden muß: wer nicht reflectirt, der muß es in der Schule lernen, und ist das noch mehr werth, als sechs Sprachen. Meine Sprachbücher tragen darum auf der Rückseite des Titels das Motto: „Wer nicht arbeiten will, soll auch Nichts lernen", und ich habe Nichts dagegen, wenn ein Theil des lernenden Publikums sie mit Dante's Hölle, und dieses Motto mit der Inschrift dieser vergleicht.

Von Jacotot (1770 — 1840) [72]) rede ich zuletzt — c'étoit un homme hors de ligne: er ist zwar ein Analytiker, sogar fast ein reiner (S. 17), aber eben darum sondert er sich von den genannten Analytikern ab. Gewöhnliche Menschen haben es sehr leicht über den Mann zu lachen, über sein Tous les hommes ont l'égale intelligence, über sein Tout est dans tout (eine eigenthümliche Fassung des formalen Unterrichtsprincips), und ähnliche sibyllinische Sprüche, die man zur Ergötzung der Mittelmäßigkeit noch ansehnlich vermehren könnte; das offenbar Gescheidte und auch außer dem Zusammenhange des Systems Verständliche sich anzueignen, wäre zwar auch nicht schwer, aber besser; Jacotot ganz zu fassen, so zu fassen, daß man die Genesis nicht nur seiner Wahrheiten, sondern auch seiner Irrthümer in der Hand hat, ist schon schwerer. Manches wird erklärlich, wenn man weiß, daß Jacotot, von Hause aus Polytechniker, in ethischen und metaphysischen Dingen ganz und gar Autodidakt war. Ein solcher wird nun schon auf dem unhistorischen Gebiete der natürlichen Wissenschaften nicht ganz ausreichen (da wenigstens

Digitized by Google

dieſe Wiſſenſchaften eine Geſchichte haben), auf dem ganz und gar hiſtoriſchen Gebiete der ethiſchen Wiſſenſchaften läuft auch der genialſte Autodidakt, beſonders wenn er eine mehr mathematiſche als litterariſche Erziehung genoſſen, unvermeidlich Gefahr, ſich vielfältig zu verirren, und ſo iſt es nicht nur Jacotot, ſondern allen mir bekannten Polytechnikern ergangen, die über ethiſche und metaphyſiſche Gegenſtände aus eigenen Mitteln ſyſtematiſch zu denken verſucht haben: ich erinnere nur an Comte, Raucourt und Pichard, über die man den letzten Band meiner Franz. Literaturgeſchichte (S. 110) nachleſen mag. Jacotot läßt für das Lateiniſche zuerſt die Epitome historiæ sacræ, der er die Ueberſetzung beifügt, auswendig lernen und alle Tage wiederholen; dieſes Lernen ſei läſtig, aber auch die einzige Laſt, die noch dazu in zwei Monaten überſtanden ſei; der Nepos koſtet einen Monat, und dann kann man die Lectüre des Horaz und das Componiren beginnen, ſo daß der Jacotot'ſche Schüler in ſechs Monaten ſo weit kommt, als der grammatiſtiſche in ſechs Jahren. Während nun aber der Hamilton'ſche Schüler ziemlich paſſiv bleiben kann, und nicht viel mehr als ſein Gedächtniß anzuſtrengen hat, muthet Jacotot dem ſeinigen eine ſolche Menge analytiſcher und ſynthetiſcher Verſtandesoperationen zu, daß es zum Erſchrecken iſt und die Anſtrengung — meinem Dafürhalten nach — nicht nur über die Kraft eines Knaben, ſondern ſogar über Manneskraft geht. — Das Divide et impera mag in der Politik eine ſchlechte Maxime ſein, der Lehrer muß darnach handeln, er muß die Pfeile des Bündels einen nach dem andern zerbrechen laſſen.

Das wären die hauptſächlichſten Analytiker. Unſre Darſtellung hat gezeigt, was ſich zwar von ſelbſt verſteht, daß die analytiſche Methode nicht nur an ſich, ſondern auch durch die Art, wie man das ſynthetiſche Element zum analytiſchen ſtellt, in ſehr verſchiedenen Geſtalten auftreten kann. Es wird dem denkenden Leſer leicht ſein, die namhaft gemachten Methoden nach dieſen zwei Rückſichten in zwei Familien und jede Familie

Digitized by Google

wieder in verschiedene Gattungen und Arten zu theilen. Ich unterlasse es, da die Menschen sich nicht gern classificiren lassen.

Freilich erhält durch diese Unterlassung meine Kritik der analytischen Methoden etwas Unbestimmtes, denn, wenn auch „Alles in Allem" ist, so ist doch nicht Jedes in Jedem: das Eine, was ich tadeln werde, findet sich z. B. vielleicht bei Hamilton, bei Jacotot nicht; bei dem Andern verhält es sich möglicherweise umgekehrt. Der Eine lehrt nur durch Routine, der Andere fügt Theorie bei; der Eine läßt diese Theorie erst nach langer Zeit eintreten, der Andere vom ersten Tage an; der Eine legt einen zusammenhängenden Text zu Grunde, der Andere ausgewählte Sätze oder wohl gar Satzfragmente; der Eine gibt eine Interlinearübersetzung, der Andere nicht; der Eine macht die Uebersetzung buchstäblich, der Andere freier; der Eine läßt die Wort- und Satzfügung des fremden Textes bestehen, der Andere stellt die fremden Worte nach der Wortfolge der Muttersprache; der Eine läßt memoriren, der Andere nicht; der Eine nimmt vorzugsweise nur das Gedächtniß in Anspruch, der Andere fordert Analysen und Combinationen, die fähige und geistreiche Schüler voraussetzen, und so ließen sich noch andere Gegensätze nennen.

Sagen wir zuerst, was die Analytiker vor den Grammatisten auszeichnet.

Fürs Erste dürfen sie, vermöge ihrer Abstammung von Montaigne, Locke, Rousseau und den Philantropinisten, wenn sie ihren Ursprung nicht ganz verleugnen wollen, nicht prügeln, wie es die vom schlägereichen Orbilius abstammenden Grammatisten thun, bei denen der Stock eine alte Gerechtigkeit ist.

Fürs Zweite lehrt der analytische Lehrer, er weist nicht dem Schüler Pensa zum Lernen an. Er ist nicht wie die Pharisäer und Schriftgelehrten, die Andern unerträgliche Lasten aufbürden, die sie selbst nicht mit dem Finger anrühren, wie z. B. wenn der Lehrer die Accusative auf im so abhört, daß er dabei in die Grammatik schaut.

Digitized by Google

Fürs Dritte müssen die Schüler, statt, wie beim Grammatisten, grammatische Abstractionen und isolirte Vocabeln, Gelesenes auswendig lernen, und erwerben sich so die Sprache. (Jacotot knüpft dann an dieses Auswendiglernen die mannigfachsten Uebungen.) Mit dem Auswendiglernen hängt zusammen, daß die Analytiker darauf ausgehen, im Schüler Gewohnheiten zu bilden.

Und weil die Analytiker sämmtlich von der Lectüre ausgehen, so gehen sie viertens damit auch von der Anschauung aus, nicht aber, wie die Grammatisten, von der Abstraction. Daß die Analytiker das Angeschaute zum Theil besser wählen und für die Reflexion besser benutzen könnten, ist eine Sache für sich. Jedenfalls gereicht es den Analytikern zum Lobe, daß sie nicht eher Hasenpfeffer machen wollen, bis sie den Hasen haben.

So weit hat die genetische Methode an den Analytikern Nichts auszusetzen, ist vielmehr vollkommen mit ihnen einverstanden.

Sagen wir nun auch, worin wir nicht einverstanden sind. Um es so kurz als möglich zu machen, deuten wir nur folgende neun Punkte an.

1. Die Analytiker legen einen Text mit der Uebersetzung desselben zu Grunde.

Dieser Text ist nun entweder ein wirklicher Text, oder es sind ausgewählte Sätze.

Im ersten Falle bleibt der Text in seiner Wort- und Satzfügung unangetastet, oder aber er wird verändert.

Respectirt der Interlinearist den Text, so entsteht eine Interlinearübersetzung, die noch etwas schwerer zu verstehen ist, als der fremde Text selbst; dem Schüler wird aber, weil der Lehrer das Divide et impera nicht bedenkt, weil das Bündel Pfeile auf Einmal zerbrochen werden soll, weit über seine Kraft zugemuthet. Man bedenke doch, was man thut. Eine äsopische Fabel, oder auch nur die erste Periode im Telemach, oder was

Digitized by Google

man sonst vornehmen mag, ist eine kleine Welt, ein Organismus, worin ein Dutzend und manchmal mehr syntaktischer Organe fungiren, und zwar nicht selten auf eine der Muttersprache ganz fremde Weise. Daneben die Verbal- und Casusformen. Dann die Vocabeln, sämmtlich fremd. Ferner die Idiotismen — von der Aussprache gar nicht zu reden. Will man nun, bevor das Verstehen und demnächst das Auswendiglernen beginnt, dem Schüler auch nur die zum Verständniß allerunumgänglichsten Wort- und Satzformen erklären, will man wirklich das Vorliegende analysiren, so kommt man natürlich nicht von der Stelle — die Analyse wird zu einer in Unordnung gerathenen Grammatik —, und man begeht dieselbe Abgeschmacktheit, die täglich beim Musikunterrichte begangen wird, wo auch die gewöhnlichen Lehrer nicht daran denken, daß kein Mensch, geschweige denn ein Knabe, ein sehr Complicirtes auf Einmal auffassen und festhalten kann, vielmehr das Complicirte in seine Elemente zu zerlegen ist. Hier muß Jacotot scheitern. Will man aber die gerade vorliegenden Wort- und Satzformen als Vocabeln behandeln, wie Hamilton und sein Anhang, begnügt man sich mit der unvermittelten Erklärung, die in der Uebersetzung gegeben ist, anstatt diese Erklärung zu vermitteln, so ist dieß allein hinreichend, um den Widerwillen, den die Grammatisten gegen die Analytiker hegen, zu rechtfertigen. Es mag dahin gestellt bleiben, ob auf diesem mechanischen Wege, der den Beinamen eines abrutissement des intelligences, welchen Jacotot dem grammatistischen Schlendrian gibt, fast mehr verdient als dieser, eine gewisse Kenntniß und Fertigkeit der fremden Sprache erworben werden kann; daß aber der jugendliche Geist in dieser Tretmühle sich nicht allseitig entwickeln kann, daß der größte Segen des Erlernens fremder Sprachen dabei verloren geht, das ist gewiß. „Durch Vernünfteln wird Poesie vertrieben, aber sie mag das Vernünftige lieben", das gilt auch hier. Thorheit ist es, in unteren Classen, mit zehn- bis dreizehnjährigen Knaben, grammatische Kümmelspalterei zu treiben; aber eine

Digitized by Google

nicht geringere Thorheit ist es doch wohl, das, was nach einer verständigen Ordnung geschehen kann, ohne eine solche Ordnung zu treiben, wie es die Analytiker thun. Ist es nicht genug, daß wir den Knaben das unvermittelt geben, was sich erst dem Manne, der linguistische Studien macht, vermitteln läßt, z. B. daß amare lieben heißt? Vermitteln wir ihm auch das nicht, was wir ihm ohne alle Mühe dadurch vermitteln können, daß wir es ihm nicht eher vorführen, bis die Elemente da gewesen sind, aus denen es entstanden ist, und aus denen es sich, so zu sagen, von selber erklärt: so ist unser Thun kein Unterricht, sondern lediglich Dressur. Freilich dressirt auch der Grammatist den Anfänger mehr, als er ihn unterrichtet, aber es kömmt ihm wenigstens das zu gute, daß er unwissend sündigt, indem er seine Verkehrtheit für formalbildend hält, während die Hamiltonianer darüber, daß sie dressiren, in der Regel ein Bewußtsein haben.

Respectirt aber der Interlinearist den fremden Text nicht, so wird allerdings die Uebersetzung einigermaßen verständlich, aber es entsteht ein je ne sais quoi qui n'a pas de nom. Man hat oben schon ein Beispiel an Hrn. Eyth's lexikalischem Curse für das Lateinische gehabt; ich gebe hier ein griechisches aus Hrn. Frenzel's Ilias, schicke aber zur Vorsicht den Text voraus (A. 517 — 519):

Τὴν δὲ μέγ' ὀχθήσας προσέφη νεφεληγερέτα Ζεύς·
ἦ δὴ λοίγια ἔργ', ὅτε μ' ἐχθοδοπῆσαι ἐφήσεις
Ἥρῃ ὅτ' ἄν μ' ἐρέθῃσιν ὀνειδείοις ἐπέεσσιν, κ. τ. λ.

Aber groß (gewaltig) belastet (herzbeschwert) sprach-zu
Δὲ μέγα ὀχθήσας προσέφη

ihr der-Wolkenversammler Zeus: ja gewiß heillose
τὴν νεφεληγερέτα Ζεύς· ἦ δὴ λοίγια

Werke (Geschichten sinds) da mich du-zusenden (auffetzen)-wirst
ἔργα, ὅτε με ἐφήσεις

Digitized by Google

Heren feindselig-zu-begegnen wenn etwa sie-reizt mich
Ἥρῃ ἐχθοδοπῆσαι, ὅτε ἄν ἐρέθῃσι με

mit-schimpfenden Worten, u. s. w.
ὀνειδείοις ἐπέεσσιν, κ. τ. λ.

Nun lese man dieses construirte oder vielmehr destruirte Griechisch hintereinander: ist es einem nicht zu Muthe, als wie wenn man sich galvanisiren läßt? Leute, die gar kein Lateinisch oder Griechisch verstehen, aber „Musik haben in ihnen selber", finden, wenn sie Virgil'sche oder Homerische Hexameter gut recitiren hören, daß sie wohlklingen; diese δέ, τέ, γάρ etc., nach deutscher Weise gestellt, überhaupt dieses gewaltsame Verrenken, das an die zoologischen Fabeln des Mittelalters, oder an heutige Mißgeburten erinnert, bringt es nicht eine fortdauernde Kakophonie hervor, die zum Davonlaufen ist? Das ist kein Griechisch mehr, das ist nicht mehr Latein, selbst dann nicht mehr, wenn man offenbare Fehler gegen die Grammatik, wie z. B. quod mit dem Verbum finitum statt des Acc. c. Inf., wozu sich Hr. Eyth sogar bereit findet (Pädag. Revue, V. S. 530), vermeidet. Ein französischer Knabe, der so deutsch lernen, dem der Satz: ich weiß nicht, ob der Vater schon angekommen ist, so beigebracht werden sollte, würde zu lesen bekommen:

Ich nicht weiß —, ob der Vater ist schon
Je ne sais pas si le père est déjà

angekommen,
arrivé,

was eben kein Deutsch mehr wäre, sondern Französisch mit deutschen Worten. Nun bedenke man die Macht der ersten Eindrücke! Wird ein so unterrichteter Knabe je einen lateinisch gedachten Aufsatz schreiben, wird er je einen ordentlichen Vers machen lernen? Ja, wird er nur je dahin kommen, das Wonnegefühl empfinden zu können, das Unsereins bei einem schönen

Digitized by Google

Verſe, bei einer Periode von vollendetem Numerus hat? Schwerlich. — Etwas ganz anders iſt es, im Anfang des Unterrichts, um das Eigenthümliche der fremden Wortſtellung recht fühlen zu laſſen und den Schüler daran zu gewöhnen, mit Sätzen der Mutterſprache (ſ. mein franz. Sprachbuch) ſolche Verrenkungen vorzunehmen; der Genius der Mutterſprache wohnt im Schüler, der Eindruck des Rechten iſt zu alt, zu dauernd, zu mächtig, als daß das Unrechte auf den Schüler eine andere Wirkung haben könnte, als die von dem Lehrer beabſichtigte didaktiſche; die fremde Sprache aber, für die ſich das Gefühl erſt bilden ſoll, ſo zu nothzüchtigen und dabei zu glauben, der Schüler werde den Eindruck verwinden, das gemahnt mich an einen Vater, der ſeinen Sohn, um gute Sitten zu lernen, nicht unter wohlgezogenen Leuten, ſondern unter Menſchen, die das Gegentheil ſind, leben ließe. Juvenal's Wort gilt nicht nur für das Sittliche, ſondern auch hier. Schon Pluche ſagte in ſeiner vor nun 110 Jahren erſchienenen Mécanique des langues: Il n'est point prudent de commencer par gâter une langue, quand on entreprend de l'enseigner; ceux qui ont soin, par condescendance pour les commençants, de ranger le latin selon la marche de notre langue, conviennent que c'est un latin fort éloigné du bon usage; mais ils ne conviennent point qu'il en coûte plus pour apprendre ce mauvais latin, que pour apprendre le bon, parce qu'ayant l'esprit plein de leurs rubriques, ils ne font pas de réflexion sur l'action et la marche de la nature.

Wählt der Analytiker aber ſtatt eines Textes iſolirte Sätze, ſo iſt nicht abzuſehen, warum er auf halbem Wege ſtehen, warum er noch Analytiker bleibt. Der Weg zur genetiſchen Methode muß ſchwerer zu finden ſein, als ich es mir vorſtelle, weil nicht nur dieſe Analytiker, ſondern auch Männer wie Meierotto, Lemare u. A. ihn verfehlen. Daß diejenigen Analytiker, die einen Text zu Grunde legen, ſich einbilden, das Zuſammenhangende des Textes ſei eine Entſchädigung für den Mangel an grammatiſchem,

Digitized by Google

onomatiſchem und logiſchem Zuſammenhang in dem Unterrichte, den ſie an den Text knüpfen, dieß iſt zwar eine bloße Einbildung, aber man kann ſie noch erklären; wie man aber den einen Vortheil aus der Hand laſſen kann, und den andern nun erreichbaren Vortheil dazu, das iſt mir unbegreiflich, der ich einen bloß „materialen“ Schulunterricht, um wie unſere formaliſtiſchen Humaniſten zu reden, gar nicht gelten laſſe, ſondern das „Formale“ unter keiner Bedingung geopfert wiſſen will.

2. Auch das Memoriren der Analytiker iſt nicht das rechte.

Wird gar nicht memorirt, ſo begeht man allerdings keinen Fehler beim Memoriren, aber es wird dann nach analytiſcher Methode nicht mehr gelernt, als nach grammatiſtiſcher; vielleicht noch weniger.

Wird memorirt, und zwar ein Text, ſo muß es auf mechaniſche Weiſe in der ſchlechteſten Bedeutung des Wortes geſchehen. Man läßt ſich da in einen Streit mit der menſchlichen Natur ein, deſſen Folgen unter allen Umſtänden traurig ſind, ob man nun ſiege oder unterliege. Gedächtniß und Denken ſind nahe Verwandte; man verſteht aber eben ſo wenig von der Natur des Geiſtes, wenn man annimmt, das einmal Angeſchaute bedürfe nun nicht erſt beſonders memorirt zu werden (tantum scimus, quantum memoria tenemus), als wenn man mit dem Memoriren beginnt. Ich bedaure die Schüler der Analytiker eben ſo ſehr, als die unſerer Grammatiſten. Lange Reihen von Subſtantiven, curculio, papilio, pugio, scipio etc. auswendig lernen zu müſſen, an die ſich vorläufig nichts Anderes knüpft, als eine blaſſe Genusregel, iſt freilich eine Höllenqual; aber einen Text in einer fremden Sprache lernen zu müſſen, die man erſt lernen ſoll, das iſt auch keine Kleinigkeit. Ich dächte, es wäre genug, daß die Nonnen katholiſcher Klöſter, die aus lateiniſchen Brevieren beten, ohne Latein zu verſtehen, zu ihren Caſteiungen des Fleiſches auch dieſe Caſteiung des Geiſtes auf ſich nehmen; unſern Schülern könnten wir ſie erlaſſen.

3. Wenn die Grammatiſten die Fertigkeit des Verſtehens

Digitized by Google

und Sprechens, die, wie sie jetzt meist zugeben, bei den Analytikern schneller erworben wird, verachten; wenn sie, wie es in der Literarischen Ztg. a. a. O. heißt, sagen: „Unsere Aufgabe ist es nicht, dem Schüler auf irgend eine Weise die Fertigkeit beizubringen, eine fremde Sprache zu verstehen, zu sprechen, vielmehr geht sie dahin, daß der Schüler eine Einsicht in den innern Bau der Sprache, ein wissenschaftliches Bewußtsein über die nothwendigen Gesetze der einzelnen Sprache und der Sprachen überhaupt, als des Organons alles Denkens gewinnen: kurz, das grammatische Verständniß einer Sprache ist uns die Hauptsache:“ so erinnert solches Gerede an den Fuchs, der die Traube, die ihm zu hoch hieng, „gut für Troßbuben“ nannte, oder an jenen andern, dem der Schweif abhanden gekommen, und der nun seinen Mitfüchsen eine Rede über die großen Vortheile der Schwanzlosigkeit hielt. Das „Sie sollen ihn nicht haben“ fällt mir auch dabei ein, wenn sie ihn nur nicht schon, wenigstens zum Theil, hätten! Das Pochen auf die grammatische Einsicht ist offenbar eine Ausrede, ein Schuß auf dem Rückzuge, ein angebotener Accord bei eingetretenem scholastischem Bankerott. Nein, ihr Herren, mit der versprochenen Theorie lassen wir uns nicht abspeisen; wir wollen Praxis sehen, Fertigkeit im Verstehen und Gebrauche der fremden Sprache, und könnt Ihr die in den Schülern nicht erzeugen, so schlagt das Buch zu und schließt Euere Schulen — was Ihr an vielen Orten schon längst hättet thun müssen, wenn Ihr nicht obrigkeitlich privilegirte Stümper wäret, und die culturpolitische Weisheit der Büreaukratie dem Entstehen von Privatschulen nicht klüglich einen Riegel vorgeschoben hätte. Nun lehrt allerdings die gemeine Erfahrung seit vielen Jahren, daß auf dem grammatistischen Wege, wird er nicht bald verlassen, die Kenntniß und Fertigkeit fremder Sprachen in Deutschland allmälig aussterben muß — wie denn Naturforscher, die irgend eine Entdeckung, die sie noch nicht bekannt machen und sich doch sichern wollen, anagrammatisch in ein lateinisches Distichon

Digitized by Google

verstecken, Aerzte, Juristen und sonstige Beamte, die bei einer Versetzung sich mit einem hübschen lateinischen Briefe empfehlen u. s. w. heutzutage nicht mehr gefunden werden; sogar unter den auf Bürgergymnasien vorgebildeten jungen Kaufleuten findet man keine solche ferme Franzosen mehr, wie ihre Väter sind, die vor vierzig oder fünfzig Jahren, am Niederrhein wenigstens, nur Elementarunterricht und daneben, manchmal vom Elementarlehrer selbst, einige Jahre hindurch Unterricht im Französischen erhielten —; aber, so viel ich sehe, lehrt die Erfahrung nicht, daß die Analytiker mit ihren Schülern viel Rühmens machen könnten. Die Schüler der Analytiker setzen das große Publikum über die Fortschritte, die in einem Jahre, oder vielleicht nur in sechs Monaten gemacht sind, in Erstaunen, und ich selber habe mich entsetzt, als ich, vor nun fünfzehn Jahren, in Löwen dreizehnjährige Knaben, die noch kein Jahr Latein lernten, im Horaz lesen sah. Verfolgt man aber diese jungen Leute weiter, so wird alles ganz anders: sie verstehen, was sie mit Hülfe der Uebersetzung gelesen haben, die Analogie hilft ihnen auch wohl, noch einiges Andere zu verstehen, aber die fremde Sprache haben sie eigentlich doch nicht gelernt, weil sie bei ihrem Lernen das Lernen nicht gelernt haben, weil ihnen, um eine gemeine Rede süddeutscher Präceptoren zu gebrauchen, „Alles ins Maul geschmiert“ worden ist. Hr. Wurm (a. a. O.) mag immer über die Grammatisten spotten, die ihren Schülern den Gebrauch aller und jeder Uebersetzung verbieten, weil „es sich sonst zutragen könnte, daß sie in drei Monaten eben so weit kämen, als unter grammatistischer Anleitung in so viel Jahren“; die Grammatisten verdienen das, weil sie Stümper sind, denn ein gescheidter Lehrer wird großen Nutzen aus guten Uebersetzungen ziehen können; [73]) das aber rechtfertigt den Gebrauch von Interlinear- oder Lateralübersetzungen nicht, da sie den entschiedenen Nachtheil mit sich führen, der natürlichen Denkfaulheit Vorschub zu leisten. Der gute Rollin hat schon diese Bemerkung gemacht, als Dumarsais mit seinen Interlinear-

Digitized by Google

überſetzungen auftrat: Quand il y a une version, les yeux, comme d'intelligence, se tournent de ce côté-là.

4. Daß die wenigſten Analytiker (Dr. Eyth macht hier eine rühmliche Ausnahme) den Schüler vor dem Beginnen des Unterrichts in der fremden Sprache mit der Logik der Sprache an der Mutterſprache einigermaßen bekannt machen, ſchadet auch dem Erfolge vielfach — ganz wie bei den Grammatiſten.

5. Läßt ſich auch von der grammatiſchen Einſicht der Schüler der Grammatiſten nicht viel rühmen — wie ich denn in Tertia und Secunda manchmal auf die Fragen: Warum hier der Conjunctiv? weßhalb hier der Genitiv? wenn die Schüler das Commandowort nannten, ut, afin que etc., worauf der Modus oder der Caſus ſich zu präſentiren pflegt, den Lehrer ganz zufrieden geſehen habe, ungefähr wie wenn man auf die Frage: Warum ſpielt der Leyerkaſten? die Antwort: Weil ich die Handhabe drehe, genügend finden wollte —: ſo ſieht es doch bei den Analytikern in dieſem Stücke nicht viel beſſer aus, eher noch ſchlechter. Wie die Grammatiſten die Lectüre ſelten mit ihrem grammatiſchen Unterricht in ein organiſches Verhältniß zu bringen wiſſen, ſo habe ich noch keinen Analytiker geſehen, der die Grammatik — Formenlehre und Syntax — zu der Lectüre in ein organiſches Verhältniß gebracht hätte, wie es die genetiſche Methode verlangt;[74]) beim überwiegend analytiſchen Unterrichte pflegt dem Schüler das Theoretiſche ein Aeußerliches zu bleiben, was ſich am deutlichſten bei den Schreibübungen zeigt und dem Gedeihen dieſer ſehr im Wege ſteht. Und wie kann es anders ſein? der Grammatiſt befolgt für ſeinen Unterricht in der Wortformenlehre, und meiſt auch in der Satzlehre, da man ja auch dieſe nach der Ordnung der Redetheile abhandelt, eine ſchlechte Ordnung, der Analytiker aber hat, ſo zu ſagen, gar keine Ordnung, und das iſt noch ſchlimmer, denn, wie Goethe ſagt, „kein Phänomen erklärt ſich an und aus ſich ſelbſt; nur viele zuſammen überſchaut, methodiſch geordnet, geben zuletzt Etwas, was für Theorie gelten könnte.“ Dazu kommt, daß der Schüler des

Digitized by Google

Analytikers mit der Grammatik, falls sie ihm wirklich aus der Lectüre entstehen soll, gar nicht zu Stande kommt: wie lang müßte das schülerhafte Lesen dauern, bevor alle wirklich nöthigen Wort- und Satzformen vorgekommen, und zwar in hinreichender Zahl vorgekommen wären! das macht die genetische Methode anders. Sind in den beiden ersten Schuljahren im Lesebuch und in den Sätzen des Sprachbuches von den Masc. auf a, deren es, wenn ich mich recht erinnere, 30 gibt, 5—6 vorgekommen, so darf man im dritten Jahre (in der sog. Quarta) dem Schüler schon zumuthen, die ihm noch unbekannten zwei Dutzend auch zu lernen, so daß er sie von scriba, nauta, incola bis zu pharmacopola, propheta und sophista am Schnürchen sagen kann. Gearbeitet soll werden in der Schule, nicht gespielt, aber Jedes am rechten Orte, zur rechten Zeit, auf die rechte Weise.

6. Mit der Aneignung eines Wörter- und Phrasenschatzes, mit der Erwerbung des Gefühles für die Tropen und Synonymen, für Poetisches und Prosaisches u. dgl. geht es bei den Grammatisten nicht sonderlich — kein Buch wird wohl von den Gymnasiasten höher geschätzt als ihr Kraft —; wie steht es aber bei den Analytikern? Etwas besser, das kann nicht fehlen, aber darum noch nicht gut. Den Fehler, daß das Vocabelnlernen ohne alle Ordnung getrieben wird (wie meist auch bei den Grammatisten), kann die analytische Methode nicht loswerden; fange ich das Lateinische z. B. mit dem Cornelius Nepos an, so ist das erste Verbum, das ich zu lernen bekomme, dubito; die genetische Methode würde dieses Wort erst auftreten lassen, nachdem sie duo gebracht hätte, das im dubitare steckt wie Zwei in Zweifel. Die Analytiker können sich aber auf solche methodische Finessen nicht einlassen, denn nicht sie bestimmen ja, welche Wörter der Schüler zuerst hören und lernen soll, sondern der Autor, den sie lesen. Da trifft sich es nun hundertmal, daß die Composita eher an den Schüler kommen als das Primitivum (wenn dies überhaupt vorkommt), daß Wörter in tropischer Bedeutung erscheinen, ehe sie in der ursprünglichen vorgekommen

Digitized by Google

sind. Der genetischen Methode begegnet das nicht; ehe der Schüler des Genetikers den Satz erhält: Mr. Diesterweg m'a engagé à écrire cet article, hört er: Mr. un tel a engagé ses biens, sa parole, son honneur. Nun hat Hamilton (und dies ist das Einzige, was von ihm herrührt) diesen Uebelstand gefühlt, er übersetzt seinen Autor so, daß er die Grundbedeutung der Wörter angibt, z. B. Maintenant je n'ai point de mari: „Handhaltend ich nicht habe Punkt von Ehemann;" aber wer sieht nicht, daß diese scheinbare Treue ein wahrer Verrath ist? Traduttori, traditori, das gilt besonders von Hamilton und seinem Anhang. Es handelt sich ja, um den Schriftsteller zu verstehen, nicht darum, was ein Wort in seiner Grundbedeutung, sondern was es im vorliegenden Zusammenhange sagen will. Hr. Frenzel hat, wie die oben angeführte Probe zeigt, diesen Uebelstand dadurch zu entfernen gesucht, daß er neben der ursprünglichen auch die gerade hier gültige Bedeutung angibt; das hilft aber dem Schüler nicht gründlich, weil bei zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern nicht auf das Stammwort zurückgegangen wird. Und endlich kommen die Analytiker mit der Onomatik eben so wenig als mit der Grammatik zu Ende: habe ich den Telemach, oder das Ev. Johannis gelesen und mit Frucht, so kenne ich die Vocabeln und Phrasen des Einen Buches; von diesen würde ich vielleicht gerne eine und die andere entbehren, wenn ich nur dafür andre wüßte, die ich nicht weiß. Die genetische Methode treibt, wenn es Zeit ist, wie die Grammatik so auch die Onomatik planmäßig, sie wählt, wie die wichtigsten Wort- und Satzformen, so auch die wichtigsten Wörter und Phrasen der ganzen Sprache aus, läßt sie lernen und einüben.

7. Während der Grammatist seinen Schülern zumuthet, schon Latein (oder Französisch) zu machen, ehe er noch welches gesehen hat, ist der Analytiker durch sein Verfahren genöthigt, eine geraume Zeit verfließen zu lassen, ehe er den ersten Versuch im Schreiben anstellen lassen kann. Und weil bei dem zu Grunde gelegten Texte, dem gefolgt werden muß, kein planmäßiger, vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zu-

Digitized by Google

sammengesetzten fortschreitender theoretischer (grammatischer und onomatischer) Unterricht möglich ist, so ist auch kein planmäßiger, kein methodischer Unterricht in der Technik möglich, und so kann der Erfolg nicht zu groß sein.

8. Ueberhaupt müssen alle diese Fehler, welche der überwiegend analytischen Methode ankleben, den materialen Erfolg auf die Dauer ungewiß, den formalen aber ganz und gar zweifelhaft machen.

9. Was schließlich von dem Einfalle Hamilton's, Jacotot's und Eyth's zu halten, den lateinischen Unterricht mit einem hebräischen oder urchristlichen Stoffe zu beginnen, statt mit einem römischen, braucht nur angedeutet zu werden. Der Sprachunterricht soll nicht nur sprachliche, sondern auch und ganz besonders historische Bildung geben, und wenn dies wahr ist, so versteht es sich von selbst, daß der Unterricht in der römischen Sprache mit dem römischen, der englische mit dem englischen Volke, u. s. w. bekannt zu machen hat. Auch verhalten sich Stoff und Sprache nicht gleichgültig zu einander. Will oder muß ein Theologe lateinisch schreiben, so mag er den kirchenlateinischen und scholastischen Jargon reden, da Nichts damit gebessert wäre, wenn er, um nicht Jesus Christus, Verbum et filius aeterni patris etc. zu sagen, Optimi maximique Jovis interpres ac filius etc, schreiben wollte (wie Erasmus zu seiner Zeit scherzte): unsre Schüler sollen aber lateinisches Latein lernen und dieses findet sich nur da, wo römischer Stoff, römische Anschauung, römisches Gefühl ist, nämlich bei den römischen Schriftstellern und einigen wenigen Neueren, die sich aber zählen lassen. Ueberhaupt ist es mit dem selbstgemachten Latein eine eigene Sache (auch gewiß viel Aberglaube dabei); ob Etwas, das ich schreibe, gutes Französisch, oder gutes Englisch ist, das läßt sich ausmachen; beim Lateinischen nicht, weshalb man am besten der Vorschrift des alten Pluche folgt: que le latin ne soit jamais du crû du maître, on ne peut faire fonds que sur la belle antiquité.

Digitized by Google

3. Vermittler. — Reflectirte Vereinigung der Analysis und Synthesis.

Wir haben die im Mittelalter und noch lange nachher übliche gleichzeitige Anwendung der Synthesis und Analysis oben eine confuse Verbindung genannt; die jetzige heißt uns eine reflectirte, weil die Männer, welche sie versucht haben, mit mehr oder minder klarem Bewußtsein von den Mängeln der überwiegend synthetischen wie der überwiegend analytischen Methode eine Union der bisher Getrennten angestrebt haben.

Wie nun bei den bisherigen kirchlichen Unionsversuchen die Reformirten sich mit den Lutherischen, oder die Lutherischen sich mit den Reformirten tant bien que mal vereinigten, so konnte auf unserem Gebiete die Analysis sich mit der Synthesis oder aber die Synthesis mit der Analysis uniren.

a. Die Analysis zur Synthesis.

Wenn ich nicht irre, so gieng der erste Versuch von dem Emigranten S. Debonale aus, der aus einem französischen Parlaments-Advocaten französischer Sprachlehrer in Hamburg wurde und 1795 seine Neue französische Grammatik für Schulen (10. Aufl. 1832) so wie einen Cours de langue erscheinen ließ.

Debonale hat gegen die „Meidingerlète“ so wie gegen die Compilatoren der 94 französischen Grammatiken, die zwischen 1796 und 1810, meist nach dem Muster der „beliebten“ Meidingerschen erschienen, einen wahren Vernichtungskrieg geführt — da er keine Plaidoyers mehr schreiben konnte, so schrieb er bitterböse Kritiken —, und dabei hatte er Recht und Unrecht, wie man's nimmt. Debonale war ein classisch gebildeter, in der Sprache und Litteratur seines Landes wohlerfahrener Mann (verstand auch das Deutsche), dabei reich an Witz und Scharfsinn. So brachten ihn die französischen Grammatiken, die jede Messe dutzendweise erschienen, in Wuth und er schlug grimmig los auf die „fabricants de grammaire, qui ne savent ni leur

Digitized by Google

langue maternelle, ni la langue étrangère qu'ils se mêlent d'enseigner: ils copient, ils copient; ils compilent, ils compilent, même les barbarismes.« Nun fehlte aber Debonale nicht nur das Wohlwollen, sondern es lag auch Manches außer seinem Gesichtskreise, und da zeigte er sich denn auch als Kritiker unzulänglich.

Debonale gibt nun eine Grammatik in der gewöhnlichen Ordnung, jedoch ohne Trennung der Syntax von der Formenlehre, und ist in so weit Synthetiker; er fügt aber überall französische Beispielsätze in großer Zahl bei, und zwar mit deutscher Uebersetzung en regard, dazu franz. Lesestücke, und ist in so weit Analytiker. Dabei will er nicht, daß die Grammatik in der Ordnung, welche sie im Buche hat, durchgegangen werde, sondern er gibt eine andre Ordnung für den Lernenden an. Derselbe soll 1. die Zahlwörter und die Conjugation von avoir und être lernen, 2. die Verben se tromper, parler, finir, recevoir, traduire, ... 5. er soll in den ersten 30 Stunden die Uebungen über die Partikeln immer lesen und wiederlesen, ... 7. er soll die Dialogen auswendig lernen, — u. s. w.

Das Neue franz. Elementarwerk von Prof. Hezel in Gießen (mit dem vollständigen Titel hieß der Mann: Fürstl. Hessischer geheimer Regierungsrath und Professor, Consistorialdefinitor, auch kaiserlicher Hof- und Pfalzgraf) in zwei Bänden, dessen zweiter (1799) den dritten und vierten Curs und darin eine ausführliche praktische franz. Sprachlehre enthält (den ersten habe ich nie zu Gesicht bekommen) gibt ebenfalls von allen französischen Beispielsätzen die Uebersetzung en regard; weitere Aehnlichkeit hat es mit Debonale nicht, wie es denn überhaupt weniger aus innerem Drange als in der Absicht geschrieben sein mochte, „daß dies Buch über die französische Sprache dem Verf. zum Theil wieder ersetzen solle, was ihn die französische Nation gekostet“ hatte, deren Sprache „aus dem Munde geborner Franzosen zu vernehmen, der Verf. leider! die traurige Gelegenheit hatte.“ (X — XI.)

J. F. Schaffer, von dessen Franz. Sprachlehre mir die 9te

Digitized by Google

Aufl. von 1833 vorliegt, gieng weiter. Er selbst äußert sich also: „Meine in dieser Sprachlehre durchgeführte praktische Methode hat sich als äußerst brauchbar und dem Gange der Ausbildung des Verstandes angemessen bewiesen, so schwer sie für den Verfasser bei der Bearbeitung sein muß, indem sie für die Beispiele und Uebungen in der Sprache gewissermaßen dieselbe logische Strenge verlangt, womit die Mathematik vorgetragen wird; eben so sehr erleichtert sie dem Lehrer die Mühe, dem Lernenden die Arbeit. (In einer Anmerk. eine Klage, daß Nachahmer nirgends gesagt, daß ihre Methode die Schafferſche sei.) Diese Methode... besteht kürzlich darin, daß man den Lernenden immer fortschreiten läßt, ohne Etwas zu anticipiren: ihm wird keine Form oder Zusammenstellung von Wörtern gegeben, aber auch keine Form oder Zusammenstellung wird von ihm verlangt, die er selbst zu bilden nicht im Stande wäre. Diese Methode ist im ersten und zweiten Cursus strenge befolgt, im dritten und vierten immer weniger."

Schaffer, der auch 1810 eine Vollständige Syntax der französischen Sprache (2. Aufl. 1824) und 1838 ein großes Wörterbuch erscheinen ließ, gehörte zu denen, welche Debonale mit Unrecht angriff. (Freilich machen die Monothongen, das Wort meine ich, denn die Sache ist richtig, auf den Kundigen auch bei Schaffer einen komischen Eindruck.) Ich kann ihn zwar noch nicht zu meinen eigentlichen Vorgängern rechnen (wie ich denn auch bei Ausarbeitung meines Französischen Sprachbuches im Sommer 1839 seine Grammatik, obschon ich sie wohl kannte, da ich 1833 nach ihr unterrichtet, so wenig zu Rathe gezogen habe, als irgend ein anderes Buch), da er nicht nur den hergebrachten Inhalt der Grammatik, sondern auch ihre Anordnung unangetastet läßt, und gleich den Analytikern seine Beispielsätze („Anwendungen") mit der Uebersetzung begleitet; aber ich schätze ihn vor Vielen, und jedenfalls ist es unbegreiflich, wie Schulen, da die Schaffer'sche Sprachlehre vorhanden ist, Bücher wie die Hirzel'sche gebrauchen mögen. Seinen Lehr-

Digitized by Google

zweck sucht er nun so zu erreichen, daß er seine Sprachlehre in drei Theile zerfallen läßt: Vorbereitung zur Grammatik (S. 1 — 36), Grammatik (S. 37 — 344), Syntax in Beispielen (S. 345 — 455), worauf er dann noch eine kurze Prosodie, eine Etymologie, Lesestücke, und selbst einiges Altfranzösische folgen läßt. Durch die Vorbereitung, in welcher wieder zwei Cursus stecken, und die den Schüler mit Aussprache, einigen Substantiven, dem bestimmten und unbestimmten Artikel, einigen Adjectiven, den persönlichen Pronomen, die vor dem Verb stehen, dem Hülfsverb avoir, einigen Adverbien, dem Hülfsverb être, einigen Relativen, der ersten Conjugation, einigen Verben, einigen Präpositionen und einigen Conjunctionen bekannt macht, erreicht nun Schaffer so viel, daß er jetzt im ersten Abschnitte der Grammatik (S. 43 ff.), der vom Substantiv und Adjectiv handelt, in den „Beispielen und Uebungen" vollständige Sätze geben kann (z. B. S. 53: C'est un grand chapeau blanc que j'ai apporté pour Louise, etc.), womit er über Meidinger und seinen ganzen Anhang, und selbst über allerneueste Verfasser lateinischer Lehr- und Uebungsbücher hinaus ist. Was an seiner Sprachlehre als Grammatik zu tadeln sein möchte, übersehen wir hier, wie billig, da wir uns überhaupt auf den Stoff nicht einlassen können; jedenfalls ist aber des Mangel- und Fehlerhaften in dem Schaffer'schen Buch eher weniger als mehr wie in vielen andern praktischen und unpraktischen Grammatiken. Und wenn man sich überhaupt durch ein Schulbuch verdient machen kann (was in Frankreich und England angenommen wird, in Deutschland aber nicht ganz gewiß ist), so hat sich Schaffer durch das seinige ein nicht geringes Verdienst um die Jugend erworben.

Bei Pestalozzi müssen wir Zweierlei unterscheiden, das Princip und die Ausführung. Prof. Kalisch hat in seinem schönen Toast bei der Pestalozzi'schen Säcularfeier in Berlin richtig bemerkt, daß unser pädagogisches Jahrhundert keinen Fortschritt machen wird, ohne ihn am Ziele wiederzufinden. Ich werde

Digitized by Google

unten angeben, welches Moment in der genetiſchen Methode aus der Peſtalozzi'ſchen Didaktik ſtammt; hier habe ich in der Kürze anzugeben, wie unter Peſtalozzi, in ſeinem Inſtitut zu Iferten fremde Sprachen gelehrt worden ſind. [75])

Nr. 1. Von den Declinationen.

Der Lehrer ſpricht laut: Nom. Der ſchwarze Adler, *Aquila* nigra (alle Schüler wiederholen laut daſſelbe, was ich ein für allemal ſage); — Voc. *Aquila* ferox (ich laſſe das Deutſche, was der Lehrer immer zuerſt ſagt, aus), Imbellis *columba*; Gen. *Aquilae* ferocitas, *Columbae* ala etc. etc.; Dat. *Aquilae* insidias tendere; *Columbae* pennas auferre; Acc. *Aquilam* capere, *Columbam* conspicere; Abl. Ab *aquila* capi, a *columba* conspici, etc.

So werden alle Caſus des Sing. wie des Plur. an einer Anzahl Subſtantive der I. durchgemacht, ſo daß der Schüler nur das Subſtantiv mit ſeiner Form ins Auge zu faſſen hat, die beigefügten Worte aber unbeachtet läßt. Ob die Schüler ſie vergeſſen durften (wie bei den Grammatiſten der laxeren Obſervanz), oder ob ſie dieſelben unvermittelt ins Gedächtniß aufzunehmen hatten (wie bei den Analytikern), kann ich nicht ſagen.

Nr. 2. Fortſ. der Declinationen.

Nom. Corvus est niger, Hic capillus est nigrior, Ille petasus est nigerrimus, etc. etc.; Acc. Corvum nigrum aspicere, Capillum nigriorem pectere, Petasum nigerrimum induere, etc.

Nr. 3. Fortſ.

Der Lehrer combinirt jetzt die vorgekommenen Elemente, z. B. 1. Einen Vogel ſehen; 2. Einen ſchwarzen Vogel ſehen; 3. Einen ſchwarzen Vogel auf einem Baume ſehen; 4. Einen ſchwarzen Vogel auf dem Aſte eines Baumes ſehen; 5. Einen ſchw. Vogel auf dem Aſte eines ſehr hohen Baumes ſehen u. ſ. w.

Digitized by Google

So oft die Antwort des aufgerufenen Schülers richtig ist, wiederholt sie die ganze Classe.

Nr. 4. Von den Conjugationen.

Der Lehrer sagt: Bereiten parare, Ein Mahl bereiten parare convivium; so viele Verba, welche die Schüler jedesmal nachsprechen. Nun werden zu den Infinitiven Objecte genannt (sehr gescheidt!): Parare bellum, insidias alicui, fugam; firmare — urbem praesidis, corpus labore, etc.

So eine Reihe von Infinitiven; man wählt Verben, die möglichst viele Verbindungen eingehen.

Nr. 5. Forts.

Der Lehrer schreibt die Endungen des Präsens, des Perf. und des Fut. auf die Tafel, und nun beginnt das Conjugiren in Sätzen. Der Lehrer sagt: Der Feind befestigt die Stadt durch eine Besatzung; ein Schüler antwortet, die Endung von der Tafel absehend: Hostis firmat urbem praesidio, und Alle wiederholen den Satz. — So das Uebrige der Conjugation.

Nr. 6. Präpositionen.

Der Lehrer sagt: Nach der Thür stürzen ad portam ruere, Die Gießbäche stürzen sich von den Bergen herab ruunt de montibus amnes, etc.

Nr. 7. Was mit einem Wort verbunden werden kann.

Das Wort Mensch ist gegeben.

1. Nom. Homo dives, pauper; locuples, egenus, inops; sapiens, insipiens; stultus, sanus, insanus; doctus, indoctus; rudis, eruditus, etc. etc.

2. Gen. Hominis corpus, animus, ingenium, virtus, vitium, fortuna secunda, adversa; ortus, infantia, pueritia, adolescentia, aetas virilis, senectus, vita, mors etc. etc.

Digitized by Google

3. Dat. Homini obesse, prodesse, irasci, minari. indulgere, blandiri, etc. etc.

So mit vielen Wörtern.

Nr. 8. Wortfamilien.

Man nimmt z. B. agere, und man durchläuft es

1. in seinen verschiedenen Bedeutungen, z. B. agere res suas, agere animam, agere vitam, agere regem, etc.

2. in seinen gewöhnlichsten Ableitungen, z. B. actio, actus, actor, actuosus, agitare, agilis etc.

3. in seinen gewöhnlichsten Zusammensetzungen, z. B. abigere, adigere, ambigere, exigere; — dann wieder: abigere pecus a cibo, adigere ad insaniam, etc.

Nr. 9. Allgemeine Uebungen: Lateinschreiben, Lesen eines Autors.

Bis hieher haben die Schüler noch nichts geschrieben; jetzt beginnen sie; nun beginnt auch die Lectüre. — So weit der Bericht.

Was soll man zu diesem Verfahren sagen? Es werden Fehler der Grammatisten und Fehler der Analytiker darin zugleich begangen, und wenn es zu loben ist, daß der Unterricht von Anfang an auf Sammlung eines Wörter- und Phrasenschatzes ausgeht, so kann man doch nicht sagen, daß es auf eine sonderlich zweckmäßige Weise geschehe. Die genetische Methode geht mit dem Onomatischen viel langsamer zu Werke, sie kommt erst beim zweiten Unterrichte (in den mittleren Classen) dazu, Wortfamilien aufstellen zu lassen, nachdem die Schüler schon ziemlich viel gelesen haben.

Pestalozzi, Debonale und Schaffer legen ihrem grammatischen Unterrichte die hergebrachte aristarchische Grammatik, wie sie von den letzten römischen Grammatikern formulirt worden ist, zu Grunde; in dem A. Grotefend'schen Lat. Elementarbuche

Digitized by Google

so wie in den Kühner'schen Lat. und Griech. Grammatiken vereinigt sich die Becker'sche Ansicht von der Sprache mit der Absicht, die neue Becker'sche Syntheſis durch beigefügte Analyſis und Technik verständlich, und durch beides den Sprachunterricht leichter und erfolgreicher zu machen, als es der grammatiſtiſche ſeiner Natur nach ſein kann.

Hr. Kühner hat ſeit zehn Jahren die philologiſchen Schulmänner mit einer Ausführl. griech. Grammatik in zwei Bänden, und die gelehrten Schulen mit einer griech. Schulgrammatik (2. Aufl. 1843), einer griech. Elementargrammatik (3. Aufl. 1842), einer lat. Schulgrammatik (1842), einer lat. Elementargrammatik (1842) und einer lat. Vorſchule (1842) beſchenkt. Um dieſe Arbeiten zu beurtheilen, wird man zu unterſuchen haben: 1. ob und in wie fern das Becker'ſche Netz in ſeiner unveränderten Geſtalt geeignet iſt, in griechiſchem und römiſchem Meere beim grammatiſchen Fiſchfange zu dienen, ob nicht vielleicht mancher koſtbare kleine Fiſch durch die Maſchen ſchlüpft, und mancher andere, der richtig gefangen wird, beim Zuſammenziehen eine Floßfeder oder ſonſt etwas von ſeinem Leibe verliert, und in wie fern das Netz oder der Fiſcher daran die Schuld trägt; dann, ob und in wie fern Herr Kühner es verſtanden hat, Anfänger zu einem denkenden Gebrauche dieſes Netzes anzuleiten; 2. ob die griechiſchen und die lateiniſchen Beiſpielſätze vor Ariſtarch und Quinctilian beſtehen würden, ſo wie, ob die deutſchen Ueberſetzungsaufgaben von der Art ſind, daß die Meinung, Gelehrtenſchulen ſeien Bildungsanſtalten, dabei beſtehen kann; 3. ob Lehrgang und Lehrform — die Methode — in jedem der genannten Schulbücher der Unterrichtsſtufe, für die jedes beſtimmt iſt, entſpreche, und Hr. Kühner als Lehrer über die Grammatiſten und Analytiker hinausgegangen ſei. Zwei Recenſenten der Kühner'ſchen Lateiniſchen Elementargrammatik in der Pädag. Revue (Bd. V — 1842, b — S. 474 — 490 und S. 159 — 162, Bd. VIII — 1844, a — S. 496 — 498) haben auch den letzten dieſer

Digitized by Google

Punkte, der uns zunächst angeht, nicht ganz in Ordnung finden wollen, und ich muß bedauernd hinzufügen, daß Hr. Kühner, wenn er den Grammatismus nicht ganz los werden konnte, sich nicht wenigstens bis zu dem Grade davon befreite, wie es seinem Vorgänger Schaffer bereits gelungen war. Während Schaffer, bevor er die Grammatik lernen und einüben läßt, ziemlich viel vorausgehen läßt, schickt Hr. Kühner in seiner Lat. Elementargrammatik (§. 6 — 10) nur das Präsens von amo, moneo, rego und audio voraus, und beginnt dann richtig mit mensa. Dazu bedurfte es kaum neuer Bücher, die Meinung, die Herr Kühner S. VIII ausspricht: „Allerdings kann eine gründliche Erlernung der Formenlehre ohne Kenntniß syntaktischer Regeln nicht erreicht werden", charakterisirt sein Verfahren, das im Grunde nicht viel mehr, als das grammatistische der laxeren Observanz und, mit dem Schaffer'schen verglichen, ein Rückschritt ist. Da indessen die Becker'sche Ansicht den Kühner'schen Schulbüchern ein bedeutendes Publikum verschafft zu haben scheint, und Hr. Kühner gewiß noch manche neue Auflage zu besorgen haben wird, so ist Hoffnung vorhanden, daß diese Bücher von Auflage zu Auflage besser und vielleicht mit der Zeit ganz gut werden.

Das Lateinische Elementarbuch von dem zu früh verstorbenen August Grotefend (3. Aufl. 1844), gibt S. 1 — 114 eine kurze Grammatik, in der sich auch die Becker'sche Ansicht geltend macht, und die sich durch eine musterhafte Klarheit empfiehlt; S. 115 — 208 folgten dann lateinische und deutsche Sätze, und demnächst ein Anhang von Fabeln und Erzählungen. Wir ziehen das Buch der Kühner'schen Elementargrammatik unbedingt vor, schon das Eine, daß Grotefend mit dem Verbum beginnt, ist dazu hinreichend. Ein methodisches Buch ist nun freilich auch das Grotefend'sche im strengen Sinne nicht, schon darum nicht, weil Grammatik und Uebersetzungsbuch getrennt sind, und wollte man auf das Einzelne eingehen, so ließe sich Manches tadeln. So heißt es S. 16, daß die dritte Conjugation die älteste sei,

Digitized by Google

nichts deſto weniger behält amo ſeinen Vorrang, in der Grammatik wie im Ueberſetzungsbuch. So wird S. 125 das ſog. Perfectum als Praesens Perfectum aufgeführt, und doch heißt der erſte Satz: Deus creavit mundum. Warum nicht dem Schüler von vornherein zeigen, daß ſowohl der deutſchen als der lateiniſchen Sprache ein Tempus fehlt, daß die eine ihren Aoriſt zugleich als Imperf. Prät., die andere ihr Perf. Präſ. zugleich als Aoriſt verwenden muß? So tritt der Imperativ erſt nach dem Conjunctiv, S. 157, auf, was ein logiſches, ein grammatiſches und ein didaktiſches Verſehen iſt. Und ſo noch manches Andere. Aber trotz Dieſem und Anderem iſt und bleibt das Grotefend'ſche Buch ein ſehr brauchbares Schulbuch für ſolche Anfänger, die in der Elementarſchule ſchon einigermaßen geübt worden ſind, auf ſprachliche Dinge zu achten, und wir müſſen dem Verfaſſer noch im Grabe danken, daß er uns dieſes Buch hinterlaſſen, ſo wie der Verlagshandlung, daß ſie es in der Hauptſache unverändert gelaſſen hat.

Noch drei Bücher gehören hieher: das Tirocinium, oder erſte Uebungen im Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen, von Provinzial-Schulrath Dr. Otto Schulz; das Lateiniſche Schulbuch von Oberlehrer Drogan, und ein kürzlich erſchienenes Lateiniſches Elementarbuch von Prof. Döll, Vorſtand der großh. Bibliothek in Karlsruhe. Leider liegt mir kein einziges dieſer Bücher vor.

b. Die Syntheſis zur Analyſis.

Da, wie ſchon S. 34 bemerkt, die Wiſſenſchaften ſeit den Griechen das ſynthetiſche Gewand tragen, und dieſes altehrwürdige Gewand dem Schulmann, der ja in der Welt nicht viel Anderes hat, als ſeinen Ruf der Gelehrſamkeit, ganz beſonders imponirt, ſo erklärt es ſich, warum nur eine kleine Anzahl von Verfaſſern lateiniſcher und griechiſcher Elementarbücher hier zu nennen ſind. Doch fehlen ſie nicht, und gerade der Erſte, den ich hier zu nennen habe, war Director des

Digitized by Google

Archi-Gymnasiums zu Soest, Seidenstücker. Da mir keins seiner Bücher vorliegt, so schreibe ich den ihn betreffenden Passus aus Dr. Ruthardt's Buche (S. 277) ab: „Seidenstücker macht bei seinen bekannten hebräischen, französischen, lateinischen und griechischen Elementarbüchern aus seinem Streben nach Erleichterung kein Hehl, und will die fremde Sprache dem Schüler, wie die Mutter dem Kinde die Muttersprache einflößen. Zu diesem Zwecke wird von den einfachsten Satzbildungen ausgegangen, von einer Uebersetzung ist keine Rede, und es würde sich der befolgte Stufengang" [der aber ebenfalls kein organisch nothwendiger, sondern ein mehr auf Gutdünken beruhender ist] „mit einer ernsteren Lehrerpraxis füglich haben in Einklang bringen lassen, wenn nicht schon die unerquickliche Auswahl des großentheils selbst fabricirten oder appretirten Stoffes jeden über das nächste Bedürfniß hinausblickenden Lehrer mit Recht hätte bedenklich machen müssen. Eben so wenig war das Auswendiglernen der in den Lehrstücken zufällig vorkommenden Vocabeln ein Umstand, der einen Fortschritt in der Methode bezeichnet hätte; das Bestreben aber, jede Vocabel nur Einmal im Stoffe zu repräsentiren" [statt daß man im Anfange mit einer nicht zu großen Anzahl Vocabeln möglichst Viel ausrichten muß], „erscheint von Seiten tieferer sprachlicher Auffassung als ein grober Rückschritt. Sollte endlich, was nicht recht deutlich erhellet, auch der Lehrstoff, welcher für jede Regel mit Absicht ein reiches Material darbietet, ins Gedächtniß aufgenommen werden, so gab sowohl der Umfang als die Beschaffenheit desselben allein schon ausreichenden Grund, über das Verfahren den Stab zu brechen." So weit ich mich der Seidenstücker'schen Bücher und ihres barbarischen Inhaltes erinnere, kann dieses Urtheil für ein solches gelten, von dem keine Berufung möglich ist.

Vor Kurzem ist ein Lateinisches Elementarbuch von Dr. Mühlmann nach der Seidenstücker'schen Methode erschienen, das ich noch nicht gesehen; wie sehr diese Weise einem großen Theile

Digitized by Google

des lehrenden und lernenden Publikums zusagt, beweist die Thatsache, daß der erste Cursus von Dr. Ahn's Praktischem Lehrgange in zehn Jahren zwanzig Auflagen erlebt hat, der zweite in fünf Jahren die fünfte. Eines in Genf erschienenen Büchleins „d'après la nouvelle méthode du docteur Ahn" haben wir schon S. 3 erwähnt.

Hieher gehört auch Dr. Schifflin's Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache, bis jetzt drei Cursus (die Anzahl der Auflagen kann ich nicht angeben, da ich die erste von 1832, 1833, 1840 besitze), so wie desselben Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache, deren erster Cursus 1841 erschienen ist. Meinem Dafürhalten nach ist in diesen Büchern weder der Gang ein organisch-nothwendiger, noch sind Technik und Grammatik organisch verbunden, so daß von hier aus zur genetischen Methode noch ein ziemlich weiter Weg ist; sie gehören aber nichts destoweniger zu den besseren Lehrmitteln, da Hr. Schifflin einerseits von der ganz richtigen Maxime ausgeht, daß der Verfasser eines Schulbuches den Gegenstand vorher studirt haben müsse (was bei uns noch immer nicht zu den Axiomen gehört), und er andererseits den Schülern neben der Routine auch noch grammatische Einsicht und überhaupt Bildung zu geben bemüht ist. Die ihm eigenthümliche Ansicht von verschiedenen Gegenständen der französischen Sprache (m. s. seine Wissenschaftliche Syntax) findet Freunde, wie denn ein Hr. Müller bereits eine Französische Schulgrammatik nach dieser Syntax gemacht hat, die ich aber noch nicht kenne. — Dr. D. Behnsch English made easy (2. Aufl. 1843) und dessen zweiter Cursus u. d. T. The teacher's assistant (1841) hält zwischen Ahn und Schifflin ungefähr die Mitte. Eine sehr löbliche Planmäßigkeit zeichnet Prof. Girard's Rudiments de la langue française, 1ère partie: Tableaux, 2e partie: Exercices de phraséologie (2e éd. Bâle 1839 — 1840) aus.

Leider ist mir auch das Englische Lehrbuch von Dr. Heussi bis auf diesen Tag unbekannt geblieben. Nach der lesenswerthen

Digitized by Google

Abhandlung des Verf. über (gegen) die Hamilton'sche Methode (Centralbibliothek 1839, Heft 11, S. 33 — 39) zu schließen, muß es hieher gehören, und zwar in der Richtung nach der genetischen Methode hin liegen. Der Verfasser schildert sein Verfahren S. 36 ff.; statt der Formen und Regeln werden zweckmäßig gewählte und gehörig abgestufte Sätze gegeben, mit denen dann noch allerlei analytische und synthetische Uebungen angestellt werden, wie sie auch bei der genetischen Methode üblich sind. Einige Ausstellungen bei Ruthardt, S. 271 — 272 u. Das Lehrbuch der englischen Sprache von Lucas (1840) ist eine „durch eine Beispielsammlung erläuterte Grammatik", und als Beispielsammlung recht nützlich, jedoch für Geübtere; es gehört halb und halb hieher, und so mag es noch angeführt werden, so wie auch der eigenthümliche Versuch, der in Wiebe's Anfängen des Englischen (1842) gemacht ist, einen ganz praktischen Sprachunterricht in „Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte" zu bringen und so jüngeren Anfängern gerecht zu werden.

c. Ausgleichungsversuche.

Nachdem die unreflectirte (confuse, mittelalterliche) Verbindung der Analysis und Synthesis aufgegebeu worden; die überwiegend synthetische grammatistische Weise, die sich auch gern die „rationale" nennt, wegen Unergiebigkeit um ihren Credit gekommen, und dem Bankerott nahe war; die überwiegend analytischen Methoden ebenfalls gezeigt hatten, daß sie nicht die rechten sind; endlich auch die reflectirte Verbindung beider Methoden, wo entweder die Analysis in den Dienst der Synthesis trat, oder die Synthesis sich den Launen der Analysis fügte, als eine nur äußerliche sich ausgewiesen hatte, die noch Manches zu wünschen übrig lasse; — nachdem dieses Alles vorausgegangen war, blieb den Methodikern, die den Boden der **bisherigen** Synthesis nicht verlassen zu dürfen glaubten, die vor der Radicalreform Scheu trugen, offenbar nur noch der Versuch übrig, auf eine mehr innere, geistige

Digitized by Google

Weise Analysis und Synthesis auszugleichen, das analytische Element flüssig zu machen, damit es fähig würde, sich mit der Synthesis (weil an diese die Hand nicht gelegt werden soll) inniger und fester zu verbinden, als dieß auf einem der früher versuchten Wege gelungen war. Wie der verständige Landwirth die trockenen Düngersubstanzen flüssig zu machen sucht, damit sie den Boden nach allen Richtungen durchziehen und von den Pflanzen aufgesogen werden können: so gilt es hier, das analytische Element zum Dünger des synthetischen zu machen.

Dr. Ruthardt in Breslau [76]) hat sich das Verdienst erworben, den Schulmännern ein Verfahren angegeben zu haben, durch dessen getreue Befolgung sicherlich mehr Segen in ihr Thun kommen muß, als bisher darin sein konnte; durch ihn hat der Grammatismus eine wesentliche Reparatur nebst einem hochnöthigen Anbau erhalten, wodurch das hinfällige Gebäude wieder für etliche Jahre zur Noth bewohnbar gemacht worden ist.

Nach der Maxime handelnd, daß das Bessere nicht der Feind des Guten sein dürfe, habe ich, als Herausgeber der Päd. Revue, da mein, wie ich glaube, Besseres — die genetische Methode — vor der Hand schwerlich auf einen allgemeinen Eingang rechnen kann, das Ruthardt'sche Gute nach Kräften zu befördern gesucht, wie die Citate in der Anmerkung zeigen. Um so kürzer kann ich mich hier fassen. Ich gebe also, statt eines eigenen Urtheils, die von Dr. Ruthardt selbst verfaßte kurze Darstellung seines Vorschlags und Plans.

„Die Ruthardt'sche Methode unterscheidet sich von andern Sprachmethoden der neueren Zeit zunächst dadurch, daß sie den rationalen Sprachunterricht, wie er sich nach und nach in unseren Gymnasien geltend gemacht hat, in seiner vollen Berechtigung stehen läßt und nur durch Hinzufügung einer stofflichen Grundlage zu veranschaulichen und zu stützen sucht. Für die formale Behandlung bleibt dem lehrenden und lernenden Individuum der freieste Spielraum; nur wird in Bezug auf jenen Normalstoff auf einen Grad von Vertiefung und Verleben-

Digitized by Google

digung gedrungen, wie er bei dem Verfahren der herkömmlichen Praxis, das in seiner unvermittelten Ausbreitung nothwendig zu einem desultorischen werden muß, schlechthin unerreichbar ist. Am wenigsten ist hierbei eine Vergleichung mit der Hamilton'schen oder Jacotot'schen Methode am Platze, außer in so fern am Ende bei jedem Unterrichtsgegenstande die verschiedenen Behandlungsweisen desselben unvermeidlich gewisse Berührungspunkte haben müssen. Es wird sich dieß deutlicher ergeben, wenn wir diejenigen Momente, auf welche die vorliegende Methode hauptsächlich basirt ist oder abzielt, einzeln aufführen.

1. Auf einem Umfange von wenigen Bogen werden an einzelnen in sich zusammenhängenden classischen Sätzen und Abschnitten, die vom Leichteren zum Schwereren und von kleinerem Umfange zu größerem aufsteigen, die syntaktischen und stylistischen Sprachverhältnisse in ihren wesentlichen Analogien theils unmittelbar, theils durch Umwandlung zur Anschauung gebracht und eingeübt. Die systematische Grammatik, weit entfernt, hierdurch entbehrlich gemacht zu werden, wird eben hieran gestützt, zum Leben geführt und repetirt. 2. Dieser concrete Lehr- und Lernstoff wird nicht durch das herkömmliche Auswendiglernen, sondern durch denkendes, alle Worte und Phrasen distinct auseinander haltendes Memoriren in planmäßigen Wiederholungen der Erinnerung des Schülers und des Lehrers unverlierbar eingeprägt und von Classe zu Classe fortgeführt. 3. Die Auffassung und Fortführung des Verständnisses erfolgt zwar zum Theil mittelst einer Uebersetzung, doch nur in so weit diese unumgänglich erforderlich ist, und nie mittelst einer schriftlichen Uebersetzung. Vielmehr wird durch die erwähnten Wiederholungen von vorn herein darauf hingearbeitet, die Vorstellungsweise der fremden Sprachen dem Geiste unmittelbar zugänglich zu machen, damit ein Denken in der fremden Sprache vorzubereiten, und dem Gebrauche, also auch dem Mißbrauche gedruckter Uebersetzungen frühzeitig entgegenzuwirken. 4. An diesem Stoffe haben Lehrer und Schüler ein gemeinsames festes Eigenthum, an welches

Digitized by Google

jede neu zutretende Kenntniß möglichst angeschlossen wird, und von diesem Mittelpunkt aus verbreitet sich das tiefere Sprachverständniß wieder auf die verwandten Lectionen. 5. Die räumliche Beschränktheit dieses Stoffes, und die vielfältige Wiederholung, Verwendung und Verarbeitung desselben, verstattet eine Genauigkeit der Behandlung und eine Vertiefung in die Spracherscheinungen, wie sie bei einer vorübereilenden Lectüre auch unter den günstigsten Bedingungen nicht zu erreichen ist, und gibt im Ganzen ein Muster, und im Einzelnen die Beispiele für die Art und Weise der Auffassung jedweden anderweitigen Sprachstoffes. Da aber die Forderung des Mitwissens und Mitkönnens dem Lehrer nicht erlassen werden kann, und die Erschöpfung sämmtlicher in dem Lehrstoffe enthaltenen Momente, ohne eine mehrjährige Betrachtung und Uebung auch des Lehrers nicht zu erreichen ist, so folgt nothwendig, daß dieser Stoff nicht ein der verschiedenartigen Lectüre gelegentlich entnommener, jährlich wechselnder, sondern ein fester, für den vorliegenden Zweck ausdrücklich erlesener, kurz ein Normalstoff sein muß, der nicht früher mit einem andern vertauscht werden darf, als bis sich, nicht ein einzelner Lehrer, sondern das Collegium von der Zweckmäßigkeit des Ueberganges zu einem neuen überzeugt hat. 6. Alles bisher Aufgeführte wirkt wesentlich erleichternd und fördernd auf sämmtliche, nebenherlaufende Lectüre, und namentlich wird das Behalten derselben durch die an dem Lernstoffe erlangte Gewöhnung an gleich anfänglich scharfe und feste Auffassung in einem bis jetzt unbekannten Grade gesteigert. 7. Der feste Besitz des classischen Materials erzeugt nach und nach ein sicheres Sprachgefühl als unbewußte Grundlage der eigenen Production; die denkende Aufnahme und der bewußte Besitz jenes Materials aber gewährt zugleich ein sicheres und deutliches Bewußtsein über die Sprachgesetze, und durch das gekräftigte Festhalten der Lectüre verfügt der Schreibende auch über einen höchst umfänglichen Theil des gesammten Sprachstoffes. 8. Die bereits bei den ersten Anfängern erfolgende mündliche Verwendung und

Digitized by Google

Umwandlung der Normalsätze gibt dem Sprechen der fremden Sprache eine allmälige, aber sichere stoffliche sowohl, als formale Grundlage. 9. In der Gemeinsamkeit und festen Fortführung des Stoffes liegt für den Lehrer stets ein Mittel bereit, sich über den Grad des Eindringens in die Spracherscheinungen von Seiten des Schülers Gewißheit zu verschaffen. Auch hier erlaubt die Beschränktheit des Umfangs und die häufige Wiederkehr ein Eingehen auf den Gegenstand, dem keine Kunst der Täuschung zu widerstehen vermag, und andererseits ist dieser Umfang doch zu beträchtlich, und die in dem Stoff enthaltenen Sprachmomente viel zu zahlreich, als daß sich, außer durch Schuld des Lehrers selbst, ein Formalismus und ein todtes Gedächtnißwissen einschleichen könnte. Dieß Verhältniß ist gerade für zahlreiche Classen, wo dem Lehrer bei Beurtheilung und Ausgleichung der Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schüler so große Schwierigkeiten begegnen, von der höchsten Bedeutsamkeit. Hier und in dem folgenden Punkte aber liegt zugleich die moralische Seite der Sache. 10. In gleicher Weise ist dieser Stoff der feste Kern, um welchen der Schüler *selbst sein Wissen und Können zu sammeln*, sich darüber klar und desselben froh zu werden im Stande ist; und mit Gewißheit ist anzunehmen, daß er ein reiches Eigenthum, dessen er sich in Folge einer plan- und möglichst gleichmäßigen Entwicklung des Erinnerungs-, Beobachtungs- und Urtheilsvermögens, also bei allmälig gesteigerter, wahrhafter Selbstthätigkeit, in seinem ganzen Umfange und in allen einzelnen Momenten bewußt worden ist, *über das Schulleben hinausträgt*. 11. Im Allgemeinen ergibt sich, schon aus dem Vorstehenden, daß das formale und das materielle Bildungselement an sich gleichmäßig berücksichtigt sind, daß es aber, je nach der vorwaltenden Bestimmung der betreffenden Unterrichtsanstalt, in die Willkür des Lehrenden (oder Lernenden) gestellt bleibt, durch Erweiterung und fleißige praktische Anwendung des Normalstoffes dem materiellen, oder durch Beschränkung des Stoffes und tieferes Eindringen in dessen Bestand-

Digitized by Google

theile, dem formalen Zwecke das Uebergewicht zu verleihen. 12. Daß eine solche Concentration des Stoffes noch im Besonderen für Prosodik und Metrik, in den neuern Sprachen für die Aussprache, in der Muttersprache für die Orthographie, im Griechischen und Hebräischen für die Accentuation ꝛc. sich fruchtbar erweise, und daß in Zukunft durch analoge Uebertragung der Methode auf andre Lehrzweige und in die Elementarschule für den Gesammtunterricht Einheit, Sicherung und Beschleunigung gewonnen werden solle, kann hier nur mit einem Worte angedeutet werden. —

Ob freilich die angeführten Vortheile sämmtlich und vollständig erreicht werden, das hängt begreiflich von dem Eifer und dem Geschicke der Lehrer, von dem Einverständnisse der Collegen und von begünstigenden Umständen ab. Vorerst ist es genug, wenn hier Erfolge zu erringen sind, die die Natur des herkömmlichen Verfahrens auch bei den größten, gewissenhaftesten Anstrengungen unmöglich machte. Daß aber diese Erfolge nicht bloß in der Phantasie des Urhebers der Methode und seiner Freunde existiren, dafür legt die Praxis selbst bereits hinreichend Zeugniß ab. Unter den mehr als achtzig Gymnasien, die seit einigen Jahren den Vorschlag nach und nach in ihre Praxis aufgenommen haben, bin ich im Stande, aus zuverlässigen Quellen folgende neun als solche aufzuführen, in welchen derselbe in größerem Umfange, und mit eben so vielem Erfolge als Interesse (Umstände, die einander gegenseitig bedingen) zur Ausführung gekommen ist: Neu-Ruppin, Ratibor, Düren, Torgau, Merseburg, Eisleben, Halberstadt, Quedlinburg, Zerbst. Andere Stellen mögen mir unbekannt geblieben sein, und in jedem Falle steht zu hoffen, daß über die in der Praxis selbst gewonnenen Erfolge und Erwartungen recht bald auf directem Wege öffentlicher Bericht erstattet werde. Allerdings werden, ehe ein unbestreitbares Resultat geliefert und ein Gesammturtheil gefällt werden kann, noch Jahre verfließen müssen; für das zum Handeln berufene, selbstdenkende Publikum aber muß es höchst

Digitized by Google

wünschenswerth sein, auch vor dieser Zeit gerade solche (günstige oder ungünstige) Stimmen zu vernehmen, die nicht von einem einseitigen, wesentlich abweichenden Standpunkte ausgehend, über den Gegenstand leichthin aburtheilen, sondern auf einem selbstthätigen Angriffe fußen, der die der Sache unter den dermaligen Verhältnissen entgegenstehenden Schwierigkeiten und Bedenken zwar nicht unberücksichtigt läßt, aber um des höheren Zweckes willen, mit unbefangenem Blicke und muthvollem Eifer zu überwinden trachtet."

Es liegt auf offener Hand, daß neben dem Ruthardt'schen Verfahren noch andere Weisen möglich sind, zwischen dem analytischen, dem synthetischen und dem praktischen Element eine innigere Verbindung zu erzielen. Wir untersuchen hier nicht, was etwa möglich wäre, wenn man von der Analysis ausgienge, und auf diese den Hauptaccent legte — mögen die Analytiker sich das überlegen! —; will man aber entweder auf die Synthesis den Hauptaccent legen, oder doch *nicht* auf die Analysis, *und dabei die überlieferte Synthesis unangetastet lassen*: [77]) so gibt es neben dem von Hrn. Ruthardt vorgeschlagenen Mittel vielleicht nur noch Eins, das *mit ihm zugleich* angewendet werden kann, und, mit ihm verbunden (ungefähr wie man mechanische Kräfte nach dem Lehrsatze des Parallelogramms der Kräfte zusammenwirken läßt), einen Erfolg hervorbringen muß, den weder das Eine noch das Andere, allein wirkend, hätte hervorbringen können. Dieses zweite Mittel, den ehemaligen Jesuitenschulen wohl bekannt, aber seit dem Philanthropinismus und dem auf ihn folgenden Formalismus und Rationalismus dergestalt vernachlässigt, daß diejenigen, welche es in der neuesten Zeit wieder empfahlen — die Herren Braubach, Curtmann, Rothert, ich selber u. A. —, es in gutem Glauben für etwas Neues halten konnten, besteht nun darin, die zu erlernenden Sprachen (und Anderes auch) successive lernen zu lassen, und zwar so, daß jeder Sprache im Anfange so viel wöchentliche Lehrstunden bewilligt werden, daß die neuen

Digitized by Google

Vorstellungen massenhaft auf den Lernenden eindringen, sich im Geiste setzen, daß sie eine Macht in ihm werden können. Gymnasialdirector Rothert in Lingen (jetzt in Aurich) hat über einen an seiner Anstalt, und zwar mit erwünschtem Erfolge gemachten derartigen Versuch in der Päd. Revue (Bd. II—1841, b — S. 209 — 225) Bericht gegeben — womit man die Bemerk. von Dr. Ruthardt (S. 259 — 262, n.) vergleichen kann. Würde sich ein Schuldirector, der in Bezug auf den Lehrplan freiere Hand hat, als sie die scholastische Büreaukratie ihren Untergebenen zu lassen pflegt, entschließen, das Ruthardt'sche Verfahren mit dem Rothert'schen zu verbinden, so müßte er weiter kommen, als mit Einem dieser Verfahren allein zu kommen ist.

Somit hätten wir den Satz und den Gegensatz, Analysis und Synthesis, in ihren verschiedenen Gestalten durchforscht. Zwischen zwei entgegengesetzten Meinungen soll die Wahrheit mitten inne liegen. Wäre das, so müßten die Vermittler, welche wir zuletzt kennen gelernt, sie gefunden haben. Es ist aber nicht wahr: das Problem liegt dazwischen, das durch keine Vermittelung der sog. Extreme zu lösen ist.

B. Bedingungen und Vorläufer der genetischen Methode.

Obgleich es sich mit wissenschaftlichen Entdeckungen ungefähr wie mit denjenigen psychischen Vorgängen verhält, welche die sog. Pietisten den Durchbruch der Gnade, die Wiedergeburt, die Erweckung u. s. w. nennen, in dem Sinne nämlich, daß beide, um mit Goethe zu reden, auf einem Aperçu beruhen, auf dem Gewahrwerden einer großer Maxime „wozu man durch Anschauung kommt, weder durch Nachdenken, noch durch Lehre und Ueberlieferung": so ist doch zwischen dem wissenschaftlichen Gebiete einerseits und dem künstlerischen und moralischen andererseits der große Unterschied, daß hier Ein Aperçu, wie es ein Individuum in einer guten Stunde wie eine Offenbarung erleben kann, ein Ganzes und in sich Vollendetes hervorzubringen

Digitized by Google

vermag, während dort des Apostels Wort (1. Kor. 13, 9), daß unser Wissen Stückwerk (ἐκ μέρους γὰρ γινώσκομεν) ist, ewig wahr bleibt. Ein Individuum kann ein ewiges — aere perennius — Kunstwerk hervorbringen, oder auch aus sich selbst, aus seiner Person ein Kunstwerk machen; Wissenschaft entsteht nur, wenn eine lange Folge von Zeiten und in jeder Individuen von mancherlei Begabung zusammenwirken, wie Bacon schön sagt: In rebus quibuscunque difficilioribus non exspectandum, ut quisquam simul et serat et metat, sed praeparatione opus est, ut per gradus maturescant, oder auch Goethe: „Gewisse Vorstellungen werden reif durch eine Zeitreihe.“ So hat auch die genetische Methode, deren Gestaltung für den Unterricht in fremden Sprachen diese Abhandlung zu zeigen bestimmt ist, Mancherlei zur Voraussetzung, was wir hier, freilich nur kurz, andeuten wollen. Nicht nur fordert Dankbarkeit gegen die Vorläufer und Bahnbrecher dazu auf; auch eine billige Rücksicht gegen die Uebelwollenden und Abgeneigten im Trosse der Grammatisten, gegen diejenigen, die „Humanisten“ heißen, wie (nach ihrer etymologischen Weisheit) lucus a non lucendo stammt: die genetische Methode, wie es im Anfange geschah, und wie es bei jedem Neuen geschieht, für „dummes Zeug“ zu erklären, geht jetzt nicht füglich mehr an; sie für eine Sache auszugeben, bei der Nichts zu erfinden gewesen, weil der gesunde Menschenverstand ja Jeden darauf führe, die Sache sich von selbst verstehe, und im Grunde immer so gewesen, das Reden darüber darum trivial und überflüssig sei, dieß geht füglich noch nicht an; aber das Mittlere geht an, die Neuheit der genetischen Methode zu leugnen, weil ja Dieser und Jener schon Aehnliches gesagt und ausgeübt hat, wobei sich, ist man etwas belesen, schicklich an Goethe's Wort: „Wir sind nur Originale, weil wir Nichts wissen“, erinnern, die bekannte Erfahrung aber, daß die Weissagung erst durch die Erfüllung verständlich wird, ignoriren läßt. Freilich sagt derselbe Goethe auch: „Es gibt Menschen, die, um nur Etwas zu thun, das Wahre schelten und

Digitized by Google

das Falsche loben, und sich aus der Negation des Verdienstes ein Geschäft machen", und an einem andern Orte: „Wer nicht einsieht, wie das Wahre praktisch erleichtert, mag gern daran mäkeln und häkeln, damit er nur sein irriges mühseliges Treiben einigermaßen beschönigen könne."

Indem nun die didaktische Methode, namentlich in Betreff des Lehrganges, von der wissenschaftlichen Methode, diese aber, bei jeder Wissenschaft, wieder von dem jeweiligen Zustande dessen, was Speculation, Ideologie, Philosophie genannt wird, abhängig ist, so haben wir unsere Voraussetzungen nicht nur bei den Pädagogen, sondern auch bei den Linguisten und Philologen, so wie bei den Philosophen.

Die Philosophen — die Meister sind gemeint, nicht ihr Anhang — bewohnen einen Thurm (der dadurch Nichts von seinem Werthe als Observatorium verliert, daß Vielen bei diesem Gleichnisse der Thurm zu Babel in den Sinn kommt) und betrachten von ihm aus, was da unten auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, der Kunst und der Wissenschaft geschieht. Das Resultat ihres Schauens hängt nun nothwendig einerseits von der Höhe des genommenen Standpunktes ab (jeder Bewohner des Thurmes pflegt ein neues Stockwerk aufzusetzen), so wie von der Güte der Teleskope und sonstigen Instrumente (worin auch Fortschritte gemacht werden), andererseits von dem Zustande da unten; denn die Leute schaffen, nnd lassen die Welt nicht so, wie sie dieselbe gefunden haben, wie sie selber sich dann auch bei der Arbeit und durch dieselbe verändern. Während nun da unten Jeder auf seine Arbeit Acht hat und sich um den Nachbar wenig kümmert, wobei denn Niemand so recht das Ganze kennt, was mannichfache Irrungen und selbst große Nachtheile für das Ganze nach sich zieht, hat der Philosoph eben das Ganze im Auge, und wenn sein beobachtender Blick auf irgend einem Theile des Ganzen verweilt, so betrachtet er ihn doch nur in seiner Beziehung zum Ganzen. Und so kommt es, daß die da unten, wenn sie nicht ganz gedankenlos sind, zuweilen

Digitized by Google

von dem da oben nicht nur recht gern vernehmen, was es denn mit dem Ganzen eigentlich für eine Bewandtniß habe, nach welchem Plan es angelegt, und wie weit die civitas Dei schon ausgebaut sei, sondern daß auch der da oben den mit irgend einem Theile Beschäftigten gerade über diesen Theil manchmal ein Licht anzünden kann, durch dessen Benutzung die Arbeit an dem Theil einen neuen Charakter und eine andere Richtung erhält.

Hier mag diese Andeutung genügen. Nicht nur die Pädagogen, sondern auch die Linguisten und die Philologen haben den großen Philosophen, welche neue Weisen, das Ganze der Erkenntniß anzuschauen, welche sog. Systeme aufgestellt, mehr zu verdanken, als die meisten von ihnen einzuräumen geneigt sind, ja als die meisten von ihnen wissen, weil man so Vieles aus zweiter, ja manchmal aus zehnter, zwanzigster Hand empfängt. Wie viele Wiener wissen von Donaueschingen? — Was die Pädagogik einerseits, Linguistik und Philologie andererseits den Philosophen schuldig sind, dieß aufzuweisen würde eine eigene Abhandlung erfordern, die hier schon darum nicht in Form einer Episode eingeschaltet werden kann, weil der Theil größer werden müßte, als das Ganze werden darf. Mögen die Leser selbst die Punkte aufsuchen, wo Pädagogik, Linguistik und Philologie von der Philosophie berührt worden sind; wie Viel die genetische Methode den philosophischen Meistern verdankt, ist im Bisherigen bei Gelegenheit angezeigt worden.

Eben so kurz müssen wir uns fassen über dasjenige, was die genetische Methode den Linguisten und Philologen (classischen, orientalischen, modernen) verdankt. So lange die Grammatik bei dem stehen blieb, was Donat, Probus, Priscian, Charisius u. A. aus der aristarchischen Grammatik gemacht hatten, die Grammatik nur als Polizeireglement aufgefaßt wurde; so lange die Onomatik sich auf ein alphabetisches Lexikon, dem allenfalls noch ein Lexikon der Synonymen beigefügt war, beschränkte, das ganze onomatische Geschäft als eine Art von Wechselgeschäft

Digitized by Google

betrachtet wurde: so lange konnte von der genetischen Methode des Sprachunterrichts keine Rede sein. Die historische und die vergleichende Sprachforschung mußte begonnen und in vollem Gange sein, die logische oder rationelle Sprachforschung ebenfalls, bevor die Methode des Unterrichts die genetische werden konnte. Vollkommen wird das Verfahren der genetischen Methode erst werden können, wenn die Sprachforschung eine psychologische geworden sein wird. [73]) Und was denn die Philologie betrifft, diese als Wissenschaft der National-Litteraturen aufgefaßt, so versteht es sich ganz von selbst, daß ein schulmäßiger Unterricht in alten und neuen Litteraturen erst dann in rechter Weise möglich wurde, nachdem die Fürsten der Philologie eine Anzahl reiner, lesbarer Texte hergestellt, tüchtige Paraphrasen und Commentare über sprachlich, sachlich und ästhetisch schwere Stellen geliefert, und die Geschichte der resp. Litteraturen nicht nur gründlich erforscht, sondern auch für die Betrachtung und Beurtheilung litterarischer Erzeugnisse einen angemessenen Standpunkt errungen hatten. Man hat es nicht nur als eine bloße persönliche Zierde der Betreffenden anzusehen, wenn einzelne Schulmänner an diesen linguistischen und philologischen Arbeiten activ Theil nehmen; im Interesse des Unterrichtes muß vielmehr gefordert werden, daß eine Anzahl der an oberen Classen lehrenden Schulmänner Fähigkeit, Neigung, Mittel und Muße habe, auch die Wissenschaft zu fördern, weil ohne eine Anzahl solcher Männer die verschiedenen Wissenschaften von der Pädagogik unberührt blieben, diese dem Einflusse der Wissenschaften entzogen würde. Sollen die Schulen nicht in Gefahr kommen, entweder allzuhastig und ohne Kritik das jedesmal Neueste der fortarbeitenden Wissenschaft unverdaut an die Schüler zu bringen, oder aber hinter der Wissenschaft um ein halbes Jahrhundert und manchmal mehr zurück zu sein: so wird man sich allmälig entschließen müssen, für die oberen Classen der gelehrten und der Bürgergymnasien Fachlehrer anzustellen — freilich nicht philologische Fachlehrer, die kein Regeldetrierexempel ausrechnen können, keinen verunglückten

Digitized by Google

Bergmann oder Apotheker als Lehrer der Chemie; sondern solche Fachlehrer, die fähig wären, in unteren Classen Alles-Lehrer zu sein.

Indem wir uns jetzt den Pädagogen zuwenden, in denen die genetische Methode ihre Vorläufer zu verehren hat, müssen wir bis auf den Punkt (S. 33 — 34) zurückgehen, wo die unreflectirte (confuse) Verbindung der Analysis und Synthesis, wie sie im Mittelalter bestand, sich auflöste. Damals betrat Wolfgang Ratich (geb. 1571 in Holstein, gest. 1635), vielleicht von Bacon angeregt, so weit es bei dem damaligen Zustande der Linguistik, Philologie und Psychologie möglich war, den richtigen Weg, auf dem ihm der Weimarische Generalsuperintendent Kromeyer und der zehn Jahre jüngere Gießener Professor Helwig, der leider schon in seinem sechsunddreißigsten Jahre starb, folgten; Ratichs Motto war: Gewohnheit verschwind, Vernunft überwind, Wahrheit platzfind. [79]) Johann Amos Comenius (1592—1671) gerieth schon vom rechten Wege ab, und Pestalozzi gab nur im Allgemeinen an, in welcher Richtung der rechte Weg liege; er selber fand ihn nicht, und eben so wenig einer seiner unmittelbaren Schüler, worüber in der Anmerk. 75 ein unverdächtiger Zeuge gehört worden ist. Meierotto und Lemare machten Versuche, vom Grammatismus auf den rechten Weg zu kommen. Was diese Männer und einige Andere erstrebt und geleistet, haben wir in möglichster Kürze anzugeben. Daß dann auch die Grammatisten und Analytiker, von denen oben gehandelt, Manches gefunden haben, was die genetische Methode dankbar benutzt, braucht kaum gesagt zu werden. Nicht nur haben wir den Grammatisten und den Analytikern dafür zu danken, daß sie die beiden sich zunächst darbietenden Irrwege gegangen sind und uns durch ihr Beispiel gewarnt haben; wer auf dem unrechten Wege geht, geht auch, und er macht Erfahrungen, die sich ebenfalls auf dem rechten Wege benutzen lassen.

Ratich's Ansichten wurden, nach Wachlers Ausdruck, „eben

Digitized by Google

so sehr durch Geheimnißkrämerei des Urhebers, als durch Mißgunst der das Herkommen festhaltenden Männer vom Fach aller öffentlichen Wirksamkeit beraubt"; Hr. v. Raumer vergleicht den kühnen Neuerer mit Pestalozzi: „Ihm kommen viele neue, seinen Zeitgenossen unverständliche, ja ärgerliche Gedanken. Er hat Einsicht genug, um die Mängel des Herkömmlichen zu erkennen; aber nicht genug, um ihnen abzuhelfen. Er ahnet manches Bessere, schaut es aber nur in allgemeinen Umrissen als Princip. Will er seinen Principien gemäß Etwas verwirklichen, in die Schulen einführen, so zeigt er sich ganz unklar und ungeschickt. Diesen Principien vertrauend, verspricht er, was er bei seiner praktischen Unfähigkeit nicht zu halten im Stande ist; so kommt er, selbst bei denen, die ihm wohl wollen, in den Ruf eines Charlatans. Dieser große Conflict seiner Ideale mit seinem Ungeschick, dieselben zu realisiren, macht den Mann unglücklich. Sturm, als ein Virtuos in seinem Berufe, geachtet und anerkannt von seinen Zeitgenossen, erscheint uns dagegen glücklich. Ihm gelingt Alles, weil er ganz im Geiste seiner Zeit handelt und daher von der ganzen Zeit getragen wird." — Da man sich die authentischen Materialien zur genaueren Kenntniß Ratich's, seine Schriften und die gleichzeitigen Berichte (Raumer II, S. 403 — 406), nicht einmal für Geld mehr verschaffen kann, so muß ich es dahin gestellt sein lassen, ob Ratich's Geheimnißkrämerei und seine praktische Unfähigkeit so arg gewesen sind, wie man sie jetzt macht; dagegen zeigt der Umstand, daß das deutsche Schulwesen von Ratich so gar geringen Nutzen gezogen hat, und das Andenken des Mannes sogar in Deutschland erlöschen konnte, daß Se. Majestät der Schlendrian ein Regiment führt, das nicht leicht zu erschüttern ist. Sie ist wunderlich, die Welt. Millionen Prügel wären der Jugend erspart worden, hätte man vor zweihundert Jahren den Weg betreten, den Ratich dem „deutschen Reich" (denn an dieses wandte er sich 1612 mit einem Memorial) vorschlug; aber nein: zweihundert Jahre haben sich Lehrer und Schüler auf Irrwegen mühselig fort-

Digitized by Google

geschleppt, als müßte der menschliche Geist erst alle möglichen Irrthümer erschöpfen, bis er zur Wahrheit Vertrauen faßt; — nun ist der Mann zweihundert Jahre todt, die Zeit, wo das genetische Princip in der Fassung, die Ratich ihm geben konnte, eine Wohlthat gewesen wäre, ist verpaßt: jetzt gräbt man den Todten wieder aus. Todtenknochen sind allerdings ein excellentes Material, um den Lebenden damit Löcher in den Kopf zu werfen.

Nur der Umstand, daß es mir bisher nicht hat gelingen wollen, die Ratich'schen Schriften und die Berichte einiger seiner Zeitgenossen über die neue Didaktik zu erwerben, hält mich von einer ausführlichen Darstellung des Ratich'schen Sprachunterrichts ab. Ich ersuche aber den geneigten Leser, bevor er weiter geht, die in der Anmerk. 79 genannten Berichte, wenigstens doch den Abschnitt in der v. Raumer'schen Geschichte zu lesen. Ich entnehme diesem Buche einige prägnante Stellen aus den dort ausgezogenen Schriften Ratich's und seiner Anhänger.

In dem am 7. Mai 1612 zu Frankfurt dem deutschen Reich übergebenen Memorial versprach Ratich, „mit göttlicher Hülfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung zu geben: 1. Wie die Ebreische, Griechische, Lateinische und andere Sprachen mehr, in gar kurzer Zeit, sowohl bei Alten als Jungen leichtlich zu erlernen, als fortzupflanzen seien; — 2. wie nicht allein in hochdeutscher, sondern auch in allen andern Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Facultäten ausführlicher kennen gelehrt und propagirt werden; — 3. wie im ganzen Reich eine eindrächtige Sprach, eine eindrächtige Regierung, und endlich auch ein eindrächtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei."

Den dritten Punkt lassen wir auf sich beruhen; der zweite zeigt, daß Ratich das Ganze des Unterrichts im Auge hatte; der erste geht uns hier allein an.

Digitized by Google

Bevor wir nun zum Sprachunterrichte kommen, geben wir zuerst die allgemeinen Principien der Ratich'schen Didaktik:

1. Alles nach Ordnung oder Lauff der Natur.
2. Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es ist dem Verstande nichts hinderlichers, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, ist eben, als wenn man Muß, Brei, Fleisch, Milch, Fische in einem Hafen kochen wollte auf einmal. Sondern man soll ordentlich eins nach dem andern nehmen, und das eine erst recht abhandeln, darnach zu einem andern schreiten. Man soll zu einer jeden Sprach brauchen einen einigen Autor, daraus man die Sprache lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man auch andere fürlesen. Nichts soll man neues fürnehmen, bis daß das vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset ist.
3. Eins offt wiederholet.
4. Alles zuerst in der Mutter Sprach. Aus der Mutterspraach alsdann in andere Sprachen.
5. Alles ohne Zwang. Man soll die Jugend nicht schlagen zum lernen oder umb lernens willen. Durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend die Stunden. Es ist auch wider die Natur. Denn darumb pflegt man die Knaben zu schlagen, weil sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt; hettest du aber recht gelehrt wie es sein sollte, so würden sie es auch behalten haben und darffestu der Schläge nicht. Nun aber sollen sie entgelten deines Irrthums, daß du die rechte Art zu lehren an ihnen nicht gebraucht hast, das ist ja ein übermachte Unbilligkeit. So ist der menschliche Verstand also beschaffen, daß er mit Lust muß fassen was er behalten soll, das verderbestu alles mit deinem zörnen und Schlägen. Was aber Sitten, mores und

Digitized by Google

Tugend anlanget, das hat sein Beschеid, da heißt es: Thorheit steckt im Herzen eines Knaben, aber die Ruthe der Zucht wird sie wegnehmen, wie Salomon spricht... Alle Arbeit fellet auf den Lehrmeister ... Der Lehrmeister soll nichts thun als lehren, Zucht halten gehört den Scholarchen zu ... daß der Lehr Junge kein Widersinn auf den Lehrmeister kann schöpffen, sondern je mehr und mehr liebet, welches sehr viel im lernen thut..

6. Nichts soll auswendig gelernet sein.

7. Gleichförmigkeit in allen Dingen. (z. B.) Die Grammatica muß im Deutschen übereinstimmen mit der Hebräischen, Griechischen, so viel immer möglich die Eigenschaften der Sprachen zulassen. Denn diß hilfft dem Verstande trefflich wohl ... und gibt auch dieses eine Scharffsinnigkeit, daß man siehet, wie eine Sprache von der andern abtrit und wo sie überein kommen.

8. Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding. Keine Regulen soll man geben, ehe man die Materie, den Autoren und Sprach gegeben hat. Diß scheinet ganz ungereimbt, aber die Erfahrung zeuget es, daß es gleichwohl wahr ist. Denn was richtet einer auß in einer Sprach, der noch nichts in keinem Autore gelesen, ob er gleich all voll Reguln gepfropft ist? Zuletzt muß er doch dahin kommen, daß er in einem oder vielen Autoribus nach einander und mit offter Wiederholung muß die Reguln verstehen lernen und zu Nutz machen. Was thuts ihm denn Noth, daß er sich vorhin vergeblich mit den Reguln quelet? Reguln ohne Materien verwirren den Verstand ... darumb ists ungereimbt Ding, daß man erst die Grammatik einblewen will und hernach erst die Sprach lehren ... Es muß aus der Materie vorhin ein Entwurf im Verstand (habitus) gefasset sein, ehe die Reguln dazu kommen.

Digitized by Google

(In den Grammatiken stehe) die unverständliche Regel voran, die Beispiele seien disparat aus den verschiedensten Autoren zusammengetragen, auch uninteressant. Et omnino, accidens rei prius quam rem ipsam quaerere prorsus absonum et absurdum esse videtur.

9. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung, oder deutlicher lateinisch: Per inductionem et experimentum omnia.

Ich bin erschrocken, als ich diese Sätze zuerst gelesen habe. Hr. v. Raumer hat ganz Recht, bei dem Motto der Ratich'schen Lehrbücher: Vetustas cessit, ratio vicit, zu bemerken, daß vetustas und ratio nicht Gegensätze sind; es ist auch richtig, daß einige dieser Sätze gefährlich werden können, wenn nicht das rechte Maß eingehalten wird; ich füge sogar hinzu, daß einige dieser Sätze anders formulirt werden müssen, wie es denn ebenfalls richtig ist, daß schon Ratich selbst da und dort von seinen allgemeinen Wahrheiten falsche Anwendungen gemacht hat; aber was wollen solche Mäkeleien jetzt, nach zweihundert Jahren, gegen einen solchen Strom von Licht bedeuten? Und dieses Licht, dem alle Schulen sich hätten öffnen sollen, haben die Pedanten unter den Scheffel gestellt, sie haben die Welt darum betrogen. Wo könnten wir jetzt stehen, hätte man den Ratich'schen Samen nicht zertreten und erstickt, der nun seit zweihundert Jahren aufgegangen wäre und die herrlichsten Schulfrüchte hätte tragen müssen! Daß wir jetzt, so zu sagen, wieder da anfangen müssen, wo man vor zweihundert Jahren hätte anfangen sollen und können, das schlägt nieder, ja es empört.

Kommen wir jetzt zu Ratich's Sprachunterricht.

Lesen und Schreiben lehrte Ratich schon gleichzeitig.

Die Vorschrift: Alphabeto absoluto progreditur ad syllabas ... Quo facto *statim* ad Autorem, qui in lingua latina Terentius est, fit transitus, zeigt, daß Ratich in seiner Praxis den obigen vierten Grundsatz nur halb befolgte, wahrscheinlich

Digitized by Google

hierin den unvernünftigen Forderungen seiner Zeit nachgebend. Sein Anhänger Cromayer bringt dagegen den Grundsatz ganz in Anwendung, er will, daß vor dem Beginn des lateinischen Unterrichts Deutsch gelehrt werde. Und zwar schreibt er folgende Methode vor:

Vom Buchstabiren soll baldigst zum Lesen übergegangen werden. Lesebuch ist das erste Buch Mosis. „Wo nun sonderliche feine Ingenia fürhanden, an denen man merket, daß sie zum Studiren tüchtig, und künftig ferner in andere Schulen geschickt werden sollen, mit denen gebüret sich, nachdem sie haben fertig lesen gelernet, daß man auch die deutsche Grammatik fürnehme, und dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammatica mache... Soll demnach der Präceptor die deutsche Grammaticam fürgeben, je auf einmal ein Capitel, oder ein gewisses Theil. 1. Er lese es ihnen deutlich für, und erkläre es ein wenig, wo es dessen bedarf, mit andern Worten. 2. Lasse er die Knaben einmal oder zehen nachlesen. 3. Lasse sie darauf alsbald, wenn es rumb gelesen ist, das schon genug bekannte erste Buch Mosis für die Hand nehmen, und er, der Präceptor, weise ihnen die Application des verlesenen grammatischen Stückes im ersten Capitel, etwa in ein, fünf, sechs oder auch wohl zehen Exempeln, lese im Capitel immer fort, bis ein solch Wort kommt, das sich zu vorhabender grammatischer Application schicket, da halte er alsdann ein wenig inne, und zeige ihnen an, wie sich solch Exempel auf die fürhabende Regel oder Präceptum in der Grammatiken reime. Als: wenn er von den unwandelbaren Wörtern handelt, da hat er flugs im Eingang des 1. Cap., wie auch sonst allenthalben, Exempel vollauf. Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde u. s. w. Am ist eine Präposition, Und ist eine Conjunction, u. s. w. Also: wenn er die Nomina und Verba für sich hat, Anfang ist ein nomen substantivum gen. masc., sing. num.; Schuf ist ein verbum activum, 3 pers., wird also conjugirt: Ich schaffe u. s. w.... Und ist bei diesem ganzen Punkt der deutschen Grammatiken zu

Digitized by Google

merken, daß es nicht dahin gemeinet ist, daß man eben auf eine gentzliche vollkommene Wissenschaft dieses Stücks bei den Knaben gar genau und scharf dringen wolle ... es ist daran genug, daß die Knaben nur etlicher maßen also in ihrer bekannten Mutterſprache, ehe sie noch zu der lateinischen Grammatica greiffen, lernen verstehen die notiones secundas oder grammatischen terminos, was da sei numerus, casus, declinatio, coniugatio, nomen, verbum etc., welches ihnen denn hernach in der lateinischen Grammatica eine treffliche Hülfe ist, indem sie den Verstand derselben Terminorum schon in ihrer Mutterſprache mehr als die Hälfte hinweg haben ... Drumb bleiben wir dabei, daß die deutsche Grammatica vor der lateinischen soll getrieben werden."

Da die Methode des Mutterſprachunterrichtes nicht Gegenstand dieser Abhandlung ist, so gehen wir ohne weitere Bemerkung zu den Vorschriften über den lateinischen Unterricht über. Der Leser wird ohne unser Erinnern über diese Art des deutschen Elementarunterrichtes und ihre Aehnlichkeit mit der allerneuesten Methode seine Gloſſen machen. Im Jahre 1635 starb Ratich, gerade zweihundert Jahre ſpäter, 1835, setzte ich (in der Recension der 1. Aufl. von Diesterweg's Wegweiser, in der Preuß. Volksschulztg.) dem in den Elementar- und Volksschulen grassirenden grammatischen Formalismus, der seitdem erst, durch die Sprachdenklehre, in seinen Zenith trat, einen auf vielseitige Benutzung der Lectüre basirten elementarischen Mutterſprachunterricht entgegen, der noch jetzt, trotz der Hülfe, die seitdem die HH. D. Schulz, Kellner, Hiecke und Otto der Sache geleistet haben, Mühe hat, in die Schulen einzudringen. Wo ständen wir jetzt, wäre Kromayer vor zweihundert Jahren gehört worden! Aber damals hielt man den Neuerern entgegen, ob man denn bishero nicht gewußt habe, wie man die Jugend recht in Sprachen sol unterrichten? ob denn die Kunst jetzo erst aufkommen solle? ferner: wenn man die Künste in deutscher Sprache lehrte, so würden sie gar zu gemein werden, ja

Digitized by Google

es würde jedermann ohne Unterschied gelehrt, und also die recht Gelehrten verachtet werden; auch streute man aus, mit diesem newen Schulwesen sei es auf Enderung der Religion abgesehen, es stecke nichts anders dahinder, als eine Verfälschung der reinen Lehr und Abfall von der wahren lutherischen Religion. — Ganz wie unsre Humanisten in ihren Jeremiaden gegen die „modernen Sprachkünstler", und wie unsre christlich-germanisch-romantisch-pietistischen Misologen in ihren Capucinaden und Hirtenbriefen gegen die deutsche Grammatik.

Wäre ich im Besitze der Ratich'schen Schriften, so könnte ich vielleicht dem Leser sagen, wie es sich mit dem parvus rudimentorum libellus verhält, das Ratich den jüngsten Knaben geben will, während der Kromayer'sche Bericht nur den Terentius kennt. Helwig sagt ausdrücklich: Um die Methode Ratich's auszuführen, müßten Grammatiken und Compendien nach derselben abgefaßt werden, auch Wurzel- und Wörterbücher. Es fragt sich nun: hat Ratich bei Anfängern den Terenz als Lese- und Lehrbuch benutzt, weil ihm ein elementarisches Sprachbuch fehlte, oder handelte er aus Princip so? Wäre das Letztere der Fall, so wäre dieß allerdings ein Mangel der Ratich'schen Didaktik, die dadurch sich zu stark auf die analytische Seite neigen würde. Schade, daß wir diese Frage nicht entscheiden können, denn so bleibt es auch ungewiß, was in der Behandlung des Terenz als rein aus dem Princip der Didaktik folgend, und was in ihr als eine den Umständen (dem Mangel eines Sprachbuches) gemachte Concession zu betrachten ist. Wir müssen heute, ganz abgesehen von den moralischen Bedenken gegen die Wahl des Autors, die Weise, wie Ratich den Terenz im Elementarcurs behandelt, vielfach fehlerhaft nennen; wir müssen aber zugleich anerkennen, daß Ratich wohl that, zu seiner Zeit, wo die Grammatik ein unorganisches Aggregat war, den Hauptaccent auf die Analyse zu legen. Sein Verfahren, wie es Kromayer beschreibt, ist nun folgendes:

Die unterste lateinische Classe hat als Autor den Terenz,

Digitized by Google

eine lateiniſche Grammatik (die „nicht vor dem Autore, ſondern nach und in dem Autore gelernt werden ſoll"), dann die Evangelien, den Katechismus und die Locos communes theologicos, ſämmtlich lateiniſch.

„Der Terentius, von dem wir anfahen, ſoll in deutſcher Sprache, ſoviel den sensum und die res belanget, erſt, ſo viel müglich, bekannt ſein ... Wird man demnach hinfüro drauff denken, daß der Terentius, dem Sinn nach, in guter deutſcher Sprache in Druck gegeben werde, da man dann, ehe das Lateiniſche angehoben wird, eine jede Comödi kann laſſen die Knaben einmal, zwei oder drei zuvor herumb leſen."

Da nun kein vorläufiger Unterricht in den einfachſten Wort- und Satzformen ſtatt gefunden hat, ſo muß die Behandlung des Terenz im Anfang eine rein analytiſche ſein, wobei wir, wie ſchon bemerkt, es müſſen dahin geſtellt ſein laſſen, ob dieß Princip oder Nothbehelf iſt.

Die Manier hat dann auch ihre Fehler, indem zwiſchen Aufnehmen einerſeits, Wiedergeben und Ueben andrerſeits, ein Mißverhältniß beſteht.

Nachdem der Lehrer einige Wochen hindurch den ganzen Terenz zum erſtenmal allein de verbo ad verbum exponirt hat (in einer Stunde drei Blatt, dieſe aber zweimal), wobei er jedes Wort, ſo oft es im ganzen Buch fürkommt, einmal dolmetſchen muß, wie das andre, wird die Operation zum zweitenmal ſo wiederholt, daß nun die Knaben nach der Reihe je die zweite halbe Stunde jeder Lection nacherponiren, jeder drei oder vier Zeilen; — beim drittenmale exponiren die Knaben allein, der Präceptor höret nur drauff, und hilfft ihnen ein, wo ſie fehlen.

Bei der vierten Lectüre tritt die Grammatik hinzu. In einer Stunde erklärt der Lehrer eine Regel, in der folgenden wird Terenz geleſen, bis ein Exempel kömpt deß fürhabenden grammatiſchen Stücks, da helt er inne und zeiget es an, daß dieß ein Exempel ſei der fürhabenden Regel oder Präcepti, lieſet dann die Regel, und weiſet flugs deutlich, wie ſich das Exempel

Digitized by Google

dazu reime . . . Sind dann für diese Regel genug Exempel aufgefunden, so fehret der Präceptor in der Grammatica fort, und nimmt wiederum ein gewiß Stück für sich, lest nach exponiren und applicirts im Autore . . . Und ist zu merken, daß nur das Fürnembste und die Hauptregeln in der Grammatica am meisten zu treiben sind: Wenn aber etwa sonderbare Stück oder Exceptiones seind, da auch im Autore nicht flugs Exempla die Menge fürkommen, da gehet man geschwinder mit durch und lests bei einem oder zweien Exempeln bleiben.

Hierbei ist nun „zu wissen, daß wir gebrauchen triplicem Analysin oder Applicationem: 1. particularem; 2. universalem; 3. universalissimam. In der Particular-Analyst appliciren wir nur die Exempel, die sich zu fürhabendem einzelnen Präcepto der Grammatik schicken, da wir die andern Wörter im Autore nur mit exponirend attingiren und durchlaufen. In der Universal-Analysi aber, welche angehet, wenn man die Etymologia in der Grammatica stückweise zum Ende bracht hat, da appliciren wir alle Wort, wie sie im Autore nacheinander hinlaufen . . . Gleichwie auch mit dem Syntax es also gehalten wird, wenn er einmals stückweise ist zum Ende bracht worden, das man darnach (ungeachtet man sei, wo man wolle im Autore) universaliter alle Constructiones, wie die im Autore nacheinander von Periodo zu Periodo fürkommen, appliciret und auf die Regeln im Syntaxi zeucht, bis man zum dritten auf die universalissimam analysin kömmt, da die ganze Grammatica zugleich geübt, und in einem jeden Periodo des Autoris erstlich die Etymologia, darnach der Syntax appliciret, und also der Autor grammatice gentzlich resolviret und erkläret wird."

Hierbei wird dann bemerkt, daß man am Ende viel schneller gehen könne, als am Anfange; auch das von mir angerathene Conjugiren ganzer Sätze (worin Hr. Ruthardt — S. 297 — nur einen neuen Mechanismus sieht) wird schon empfohlen, die Grammatik selbst aber auf das Nöthigste beschränkt, ganz wie ich es für den elementarischen Curs vorgeschlagen.

Digitized by Google

Jetzt wird der Autor wieder — zum fünftenmale — durchgenommen und nach dem sensu exponirt (daß dieß nicht vom Anfang an möglich ist, muß als ein Hauptfehler des Verfahrens bezeichnet werden); wenn die Schüler den Terenz nun auch ad sensum verstehen, so sollen die Exercitia Stili, oder (wie man es nennet) das Argumentmachen angehen, so daß der Lehrer es etwa 4 Wochen lang vormacht und nun der Terenz (zum sechstenmale) vorgenommen und vom Lehrer jedesmal ad imitationem Terentii ein deutscher Satz vorgesagt wird, den die Schüler, mutatis personis, item temporibus, mündlich übersetzen. Nach hinlänglicher Uebung hierin werden dann die Aufgaben länger und nun auch schriftlich gemacht. Sind die Knaben so weit, so mögen sie ex classe grammatica ac Terentiana in eine höhere Classe, Ciceronianam, Virgilianam etc. versetzt werden.

Hrn. v. Raumers Frage, ob es „nach dem Lauff der Natur" sei, den Schülern acht Monate lang einzig Terenz vorzusetzen, ob eine Abwechselung der Lesestücke, wie in den trefflichen Jacobs'schen Lesebüchern nicht mehr der Natur gemäß sei, würde ich zu Gunsten Ratich's, Jacotot's und Herbart's beantworten, wenn ich in der römischen, deutschen, französischen Litteratur ein Buch wie die Odyssee wüßte.

Der Hauptfehler des Ratich'schen Verfahrens, der aber, wie schon bemerkt, vor zweihundert Jahren kaum zu vermeiden war, liegt darin, daß die Analyse eine geraume Zeit ohne alle Synthese bleibt, und überhaupt kein organisches Verhältniß zwischen Analysis und Synthesis hergestellt ist. Im Princip steht Ratich höher, als die Grammatisten und Analytiker, und selbst die Ausführung ist nicht so mangelhaft, daß man das reine Ratich'sche Verfahren nicht auch heute noch dem Verfahren gewöhnlicher Grammatisten oder gewöhnlicher Analytiker vorziehen müßte; dagegen muß man allerdings sagen, daß das Verfahren Einiger von denen, die in neuerer Zeit eine reflectirte Vereinigung der Analysis und Synthesis versucht haben, besser ist, als das Ratich'sche — nach zweihundert Jahren kein Wunder.

Digitized by Google

Wenn wir oben gesagt, daß Comenius schon vom rechten Wege wieder abgekommen sei, so soll damit dem unendlichen Verdienste dieses großen Pädagogen kein Abbruch geschehen. Comenius' herrlicher Geist umfaßte das Ganze der Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwissenschaft, und Wenige haben dieses Ganze so mächtig gefördert wie er; wenn er nun in einem einzelnen, ob auch wichtigen Unterrichtsfache, auf einen Irrweg gerieth, den ein weniger mächtiger Geist, der sich auf das eine Fach beschränkt, vermieden hätte, so dürfen wir darum nicht ungehalten sein. Wozu noch kommt, daß der Fehler, in den Comenius bei seiner Methode des Sprachunterrichtes verfiel, nur eine Folge einer übereilten Anwendung eines an sich richtigen Princips ist, das er zuerst mit Erfolg geltend machte.

Wir setzen wieder voraus, daß der Leser wenigstens den schönen Abschnitt über Comenius in dem v. Raumer'schen Werke gelesen habe. Ueber die scholastischen Ideen des Mannes, so wie über seine allgemeinen Grundsätze der Didaktik, werden wir nur so viel beibringen, als zum Verständniß seines Sprachunterrichtes erforderlich ist. Von den Bemühungen des Comenius, die Confessionen zu einigen, von seinen chiliastischen Hoffnungen, von seiner Pansophie schweigen wir, so wie von seinen Lebensschicksalen und seiner echt christlichen Frömmigkeit. Die Pädagogik darf stolz darauf sein, daß ein solcher Mann ihr angehört; sich mit ihm zu beschäftigen ist eine Erquickung.

Comenius nimmt vier Schulen an: 1. schola materna, die unsern jetzigen Spielschulen, salles d'asyle, infantschools entspricht, und für welche er empfiehlt, was man heutzutage Anschauungsunterricht nennt, — bis zum sechsten Jahre; 2. schola vernacula, deutsche Schule, Schule der Muttersprache, mit sechs Classen, vom sechsten bis zum zwölften Jahre, in welche alle Kinder gethan werden müssen, und in welcher nicht nur in jedem Lande die Muttersprache zu lehren ist, die den fremden Sprachen voraus geht, wie das Gehen dem Reiten, sondern auch Realkenntnisse beizubringen sind, die eben so gut in der Muttersprache,

Digitized by Google

als in der lateinischen gelehrt werden können; 3. schola latina, die er auch — später — schola pansophica nennt, mit 6 Classen, vom zwölften bis zum achtzehnten Jahre (später mit 7 Classen, vom zehnten bis zum siebzehnten Jahre), worauf dann 4. die Akademie folgt. (Auch wünschte Comenius schon, es möchte doch in irgend einem Lande eine schola scholarum oder collegium didacticum gegründet werden.

Während nun Comenius in seiner 1629 geschriebenen Didactica magna seinem Gymnasium sechs Classen gibt: 1. Grammatica; 2. Physica; 3. Mathematica; 4. Ethica; 5. Dialectica; 6. Rhetorica, verlangte er 1650 sieben Classen: 1. Vestibularis; 2. Janualis; 3. Atrialis; 4. Philosophica; 5. Logica; 6. Politica; 7. Theologica s. theosophica, wovon jedoch in Patak nur die drei unteren zu Stande kamen. Diese sind es gerade, welche uns hier interessiren.

Von den allgemeinen pädagogischen Grundsätzen des Comenius (die Opp. didd. omnia, Amsterd. 1657, bilden vier Folianten und enthalten gegen 40 Schriften) heben wir diejenigen aus, auf denen zugleich die Grundsätze seines Sprachunterrichtes beruhen. Wenn es bei Ratich nicht ganz zu ermitteln sein mag, wie weit Bacon auf ihn gewirkt, so sagt Comenius uns selbst, daß er die bewundernswürdige Instauratio magna für das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie betrachtete. Und so kann man den Comenius als den Bacon der Pädagogik ansehen. Hier ist nicht ein dürftiger Kopf, der die Bacon'sche Philosophie (wie man es nennt) auf die Pädagogik „anwendet", sondern die Bacon'schen Ideen finden in Comenius einen verwandten Geist, der nur dieser Anregung bedurfte, um Bacon's Sendung auf einem Gebiete, das von diesem unbetreten blieb, zu erfüllen.

1. An die Spitze stellen wir das realistische Princip, das Comenius, im Einverständniß mit Bacon, den artibus sermocinatricibus der damaligen Schulen gegenüber urgirte. Nicht erst Worte und hernach Sachen, rief Comenius aus; die Sache ist

Digitized by Google

Substanz, das Wort Accidenz, die Sache der Leib, das Wort das Kleid. Sache und Wort sind daher zugleich beizubringen. Nicht Schatten der Dinge, sondern Dinge selbst, welche auf die Sinne und die Einbildungskraft Eindruck machen, sind der Jugend nahe zu legen. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen.

Wir müssen hier gleich einen kritischen Halt machen.

Das Gerede der sog. „Humanisten" gegen die geistlosen „Sachen", an deren Stelle sie „Ideen" geben wollen (mit Methode tritt dieser Unsinn in dem berühmten Niethammer'schen Buche auf), muß vor einem Manne wie Comenius natürlich verstummen, gerade wie das Gerede der sog. „Realisten", welche in den Sprachen nur unnütze Verbalien sehen. Comenius steht höher als beide Einseitigkeiten: seine Gymnasiasten sollen neben der Muttersprache drei alte Sprachen lernen, das Lateinische bis zur Virtuosität; sie sollen aber auch Realien lernen, und das ist und bleibt das Richtige.

So lange nun Erd- nnd Naturkunde, neuere Geschichte ꝛc. in den Windeln lagen, konnten auch einsichtige Lehrer auf den Gedanken kommen, die nöthigen modernen Realkenntnisse gelegentlich an die Lectüre der Alten anzuschließen.

Wie sich dieß, beim Anwachsen des Stoffes, und nachdem dieser sich mehr und mehr wissenschaftlich organisirte, als unmöglich zeigte, wurde es nöthig, dem sog. Realunterrichte neben dem Sprach- und Litteraturunterrichte eigene Stunden einzuräumen. So steht die Sache noch jetzt.

Comenius hat nun den Gedanken, in den unteren Classen den Sprachunterricht mit dem Realunterrichte zu verbinden, den Sprachunterricht zugleich zum Realunterricht zu machen.

Der Gedanke (auf den auch ich, unabhängig von diesem Vorgange, gekommen bin) ist richtig: so muß es sein; nur ist dem Comenius dabei begegnet, daß er die Interessen des Sprachunterrichts dem Realunterrichte zu Liebe gefährdet hat, und daraus, aus dem (natürlichen und seiner Zeit so verzeihlichen)

Digitized by Google

Wunsche, für die ungekannten und in ihrem Werthe verkannten Realien zu wirken, scheinen mir die Mängel zu stammen, die sein Sprachunterricht zeigt.

Beiläufig gesagt, glaube ich den Fehler des Comenius vermieden zu haben. Ich statuire neben dem Sprachunterrichte abgesonderten Realunterricht (wenn auch in andrer Vertheilung als der gebräuchlichen), ich verlange aber auch, daß der Sprach- und Litteraturunterricht einen bedeutenden Theil von Realkenntnissen — physische und ethische — an den Schüler bringe. Nur halte ich den grammatischen und onomatischen Unterricht frei von dieser Rücksicht, ich lege dieselbe bloß der Lectüre auf, die ich nicht nur für litterarische (daneben für philosophische ꝛc.), sondern auch für realistische Bildung benutze.

In wie fern die realistische Präoccupation des Comenius seine Sprachlehrmethode verdorben hat, davon unten.

2. Wir haben schon oben gesehen, daß Comenius auf eine rationelle Vertheilung des Unterrichtes an verschiedene Classen bedacht ist (bei zahlreichen Classen macht er der Disciplin wegen Decurien, mit Decurionen an der Spitze); hier fügen wir hinzu, daß er nicht Vielerlei zu gleicher Zeit, sondern Eins nach dem Andern getrieben wissen will; auch sei es nicht gut, daß ein Knabe mehrere Lehrer habe. Der Grund, den er dafür angibt, sie würden schwerlich die gleiche Methode befolgen und so den Knaben verwirren, ist, wie einmal — noch heute — Schulen dirigirt werden, wichtig genug, aber doch nicht der hauptsächliche. Während Jünglinge nicht nur um des Unterrichtes willen Fachlehrer bedürfen, sondern die Verschiedenheit der Lehrer auch zu ihrer Charakterbildung beiträgt, müssen Knaben (untere Classen) um der Charakterbildung willen, wenn nicht einen einzigen Lehrer, so doch einen Hauptlehrer haben; müßte selbst der Unterricht ein wenig dadurch leiden.

3. Der Forderung, man solle nicht Vielerlei auf einmal lernen, scheint eine andre Forderung zu widersprechen: Man gebe den Schülern von vorne herein eine Art Encyklopädie des

Digitized by Google

zu Lehrenden, welche im Verfolg weiter und weiter ausgebildet wird — aber es ſcheint auch nur ſo. Denn

4. Soll der Lehrer von einfachen Principien ausgehen, nicht (wie die meiſten Lehrer es machen) Pflanzen ſäen, ſtatt Pflanzenſaamen; — „bis jetzt haben die Schulen nicht darauf hingearbeitet, daß die Kinder wie junge Bäume aus eigenen Wurzeln Triebe entwickelten, ſondern nur darauf waren ſie aus, daß ſie ſich mit anderweitig abgebrochenen Zweiglein behängten.“ (Alſo Entwickelung!) Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtniß, hierauf den Verſtand, zuletzt das Urtheil.

5. Soll jede Sprache, Wiſſenſchaft und Kunſt zuerſt nach ihren einfachſten Rudimenten gelehrt, und dann vollſtändiger, nach Regeln und Beiſpielen, hierauf ſyſtematiſch, mit Zuziehung der Anomalien. Zuerſt iſt ein Gegenſtand in ſeiner Totalität aufzufaſſen, dann erſt ſeine Theile — dieß gilt für das leibliche, wie für das geiſtige Auge. — Demnächſt ſind alle Theile, ohne Ausnahme, zu betrachten, und ihr gegenſeitiges Verhältniß. (Da iſt mein Unterſchied des propädeutiſchen, elementarmethodiſchen Curſus und des höheren ganz leibhaftig.) Ferner ſei der erſte Unterricht ganz poſitiv, ohne Controverſe: nie wird Einer die Wahrheit ergründen, wenn ſein erſter Unterricht in Discuſſionen ſich bewegte. (Herrliche Maxime! Goethe ſagt ähnlich: „Wer zweifeln will, der ſoll nicht lehren; wer lehren will, der gebe was.“) Hiezu noch:

6. Der Unterricht ſei nicht blos theoretiſch, ſondern auch praktiſch. Jede Kunſt wird durch Ueben gelernt. Der Meiſter muß es dem Lehrling vormachen zur Nachahmung, ohne mühſelige theoretiſche Anweiſung. Iſt doch der Menſch ein animal *μιμητικόν*. Beim Ueben muß man von den erſten Elementen beginnen, und allmälig zum Schwereren und Zuſammengeſetzteren fortſchreiten. Die Nachahmung muß ſich anfangs ſtreng an das Muſter halten, erſt allmälig gelangt der Lehrling zur Freiheit und Selbſtändigkeit.

7. Man lehre nicht bloß verſtehen, ſondern zugleich das

Digitized by Google

Verstandene behandeln (§. 6.) und ausſprechen. So viel Einer verſteht, ſo viel gewöhne er ſich auszuſprechen, und umgekehrt lerne er verſtehen, was er ſagt. Rede und Sachkenntniß müſſen gleichen Schritt halten. (Was ich S. 2 die philologiſche Seite der theoretiſchen Bildung nenne; das Horaziſche: Ut fari possit, quae sentiat.)

8. Der Schüler lerne Nichts auswendig, was er nicht begriffen hat.

9. Alle Studien müſſen möglichſt Ein Ganzes bilden, aus einer Wurzel entſprungen ſein. — Und endlich: Alles werde ſo gelehrt, daß die Urſachen erfahren werden. Ebenſo: Die Methode folge der Natur, alles Natürliche gehe von ſelbſt. Daß daneben Comenius ſeinem ganzen Unterrichte eine ethiſche und religiöſe Richtung gibt, braucht von einem ſo weſentlich frommen Manne nicht erſt geſagt zu werden.

Man ſieht, Comenius ſteht auf Ratich's Schultern, er ſieht mehr und Manches beſſer. Und da ſchon Ratich eine hohe Geſtalt iſt, Comenius auch zu den großen Menſchen gehört, ſo iſt es erklärlich, daß dieſe pädagogiſchen Grundſätze lange, lange Zeit für den Haufen der Schulmänner zu hoch waren. Der realiſtiſche Samen, den Comenius ausgeſtreut, iſt in den Schulen aufgegangen (leider hat man die Pflanzen, weil verſtändige Gärtnerhand fehlte, wild ins Kraut ſchießen laſſen), ſeine Sprachlehrmethode (gerade ſeine ſchwächſte Seite) iſt wenigſtens im Privatunterrichte da und dort befolgt worden; — das Ganze ſeiner Pädagogik, durch deſſen Annahme die Irrthümer im Einzelnen in Kurzem unſchädlich gemacht werden konnten, iſt ſo wenig in die allgemeine Praxis gedrungen, daß nach zwei pädagogiſchen Revolutionen, der locke-rouſſeau-philanthropiniſtiſchen und der peſtalozziſchen, Manches noch bloßes Poſtulat iſt, und als eine Neuerung von den Einen geltend gemacht, von den Andern bekämpft und abgelehnt wird.

Kommen wir nun zum Sprachunterrichte. Wie Ratich, will Comenius Leſen und Schreiben zugleich lehren; — er nennt

Digitized by Google

es unrichtig, daß man mit der Grammatik, statt mit einem Autor oder gehörig eingerichteten Wörterbuche den Anfang mache, da doch Autor und Wörterbuch die Materie reichen, die Grammatik nur die Form hinzufügt; — jede Sprache werde besser durch den usus, durch Hören, wiederholtes Lesen, Abschreiben u. s. w., als durch Regeln gelernt; diese aber kommen dem usus zu Hülfe, und geben ihm Sicherheit; — doch müßten die Sprachregeln schlicht grammatisch, nicht subtil philosophisch sein; — auch müssen Beispiele den abstracten Regeln vorausgehen; — vom Verstehenlernen müsse man zum Schreiben, und von diesem erst zum Sprechen, da man improvisiren muß, fortschreiten; — bei Erlernung einer neuen Sprache sei der Lehrling nur auf die Abweichungen dieser Sprache von der Grammatik der ihm schon bekannten Sprachen aufmerksam zu machen, ohne jedesmalige Wiederholung des Gemeinsamen; — so müsse auch die Grammatik einer fremden Sprache, z. B. der lateinischen, der Muttersprache jedes Schülers angemessen sein, da jede Sprache ein andres Verhältniß zu einer andern habe; — was endlich die Folge betrifft, so soll man zuerst die Muttersprache lehren, dann eine neuere fremde (!), dann Latein, Griechisch, Hebräisch, immer eine Sprache nach der andern, nicht mehrere zugleich, was verwirrt; doch seien nur die Muttersprache und das Lateinische bis zur möglichsten Vollkommenheit zu erlernen.

Weil nun Comenius Sache und Wort zugleich beibringen will, nicht aber die Jugend, wie es bisher geschehen, mit Wörtern der Dinge, ohne die Dinge ausstopfen, so stellt er den Sprachunterricht in den Dienst des Realunterrichtes, und da er sich hierbei in den Mitteln vergreift, so verdirbt er sich seinen Sprachunterricht, den wir nun schildern können.

Seine Beschaffenheit geht aus den drei Lehrbüchern hervor, die den drei untern Classen eines Gymnasiums entsprechen; das mittlere dieser Lehrbücher, die in zwölf europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzte *Janua* linguarum reserata aurea,

Digitized by Google

sive seminarium linguarum et scientiarum omnium, das zuerst 1631 erschien, von Comenius aber später zweimal umgearbeitet wurde, ist mit dem 1657 zuerst erschienenen Orbis pictus im Wesentlichen identisch. Die Lehrbücher erschienen zuerst ohne Bilder, weil sich die Herstellung derselben nicht bewirken ließ. Comenius freute sich über den Orbis pictus wie ein Kind; in seinen Lehrbüchern standen so viele Namen von Dingen, welche die Knaben nie gesehen hatten, und die Lehrer eben so wenig. Die Holzschnitte, hoffte er nun, würden die Sachen kennen lehren. — Naive Zeit, wo die Kenntniß der Namen vieler Dinge schon als eine Art Gelehrsamkeit galt!

Die Titel der drei Lehrbücher sind sinnreich der Einrichtung des römischen Hauses entlehnt. Zuerst das Vestibulum, dann die Janua, dann das Atrium, und aus diesem (von der vierten Classe an) die Palatia der Autoren.

Januae reseratae *Vestibulum* erschien nach der Janua, zuerst 1633, umgearbeitet 1648, noch einmal umgearbeitet 1650. Wir legen die letzte Ausgabe zu Grunde.

Das Vestibulum hat drei Theile, erst 500 Sätze, oder das Vestibulum selber, dann Rudimenta Grammaticae, endlich Repertorium vestibulare, sive Lexici latini rudimentum.

Der erste Theil zerfällt in 10 Capitel, deren Eintheilung auf einer Combination grammatischer und realer Kategorien beruht. Das 1. Capitel ist eine Invitatio: der Lehrer verspricht, dem Schüler zur Weisheit Anleitung zu geben, eine Anleitung, Alles zu verstehen, in Allem das Rechte zu thun, und von Allem richtig zu sprechen, und zwar in lateinischer Sprache, welche schön, den Völkern gemein, und zur gelehrten Bildung nöthig sei. Das 2. Capitel handelt von der Eintheilung der Dinge, lauter Substantive werden genannt, z. B. sidera sunt: sol, luna, stella,; in sole sunt: lux, radius, lumen; sine lumine est: umbra, caligo, tenebrae ... Im 3. Capitel werden die modi rerum aufgeführt, die Adjectiva walten vor, z. B. sol est clarus vel obscurus, luna plena vel dimidia ... Das 4. Ca-

Digitized by Google

pitel gibt Pronomina, es heißt: mentiones rerum, z. B. Quis ibi est? Is quem vides ... Im 5. Capitel, motus rerum überschrieben, kommen die Verba, z. B. Dei actio est: creare, sustentare, beare; sentire est: videre, audire ... Im 6. Capitel — modi actionum et passionum — die Adverbia; im 7. Circumstantiae rerum et actionum, die Präpositionen; im 8. Cohaerentiae rerum et actionum, die Conjunctionen; im 9. Compendia rerum et verborum, nämlich die Interjectionen; im 10. Cap. Multiplicatio rerum et verborum, unter der multiplicatio verborum wird Etymologisches verstanden, z. B. Doctus doctor docet dociles doctrinam.

Der zweite — grammatische — Theil begleitet den ersten. Cap. 1 handelt von den Buchstaben, 2 — 10 entsprechen den Abschnitten des Vestibulum, ein elftes Capitel gibt noch 15 einfache Regeln der Syntax.

Der dritte — lexikalische — Theil ordnet die vorgekommenen Wörter alphabetisch, und fügt dem Worte die Zahl des Satzes bei, in dem es vorkommt. Es heißt z. B. im Satze 457: Cantoris est cancre; sub voce Cano findet man nun bloß noch Cecini, cantum und die Zahl 457.

Ganz wie Ratich verlangte, daß die Schüler den Inhalt des Terenz schon kennen sollten, bevor sie das Lateinlernen anfiengen, fordert Comenius, daß die erste Abtheilung (die Nomenclatur) des Vestibulum vor dem Lateinlernen mit den Schülern in der Muttersprache durchgenommen werde, damit sie nicht zugleich durch unbekannte Dinge und eine unbekannte Sprache, sondern im Anfange nur durch die ersteren in Anspruch genommen seien.

Während im Vestibulum die Fundamente der Sprache gelegt werden, wird in der *Janua* das Nothwendige des Baues aufgeführt, dem im Atrium noch die Zierrathen beigefügt werden.

Die Janua ist nun viermal vorhanden, dreimal als solche, einmal als Orbis pictus.

Die Ausgabe von 1631 enthält nur Nomenclatur, in 100

Digitized by Google

Abschnitten mit ungefähr 8000 Wörtern, „1000 vollkommene Sprüche, welche erstlich kürzer und eintheilig, darnach etwas länger und mehrtheilig gemacht“ sind, und de omni scibili handeln. Die Classiker seien aus vielen Gründen für Anfänger nicht geeignet, und zwar aus folgendem Hauptgrunde: Wenn einer alle Classiker durchwanderte, werde er doch befinden, daß er seinen Zweck, nämlich genugsame Wissenschaft der Sprache, nicht erreiche, weil dieselben nicht von allen Dingen gehandelt, und so sie gleich von allen zu ihrer Zeit gebräuchlichen Dingen gehandelt hätten, so hätten sie doch von denjenigen, welche zu unsrer Zeit im Schwang gehen, weder handeln noch wissen können; daß man also nothwendig ander mehr, sowohl alte als neue Scribenten, so von Kräutern, Metallen, Feldbau, Kriegswesen und Baukunst geschrieben, dazu thun müßte ... Darum habe Comenius einen kurzen Begriff der ganzen Sprache also verfertigt, daß alle und jede derselbigen Wörter und Arten zu reden (phrases) in eine Verfassung (corpus) zusammengebracht, in kurzer Zeit und mit geringer Müh begriffen, einen leichten, anmuthigen, sichern Durchgang zu denen Scribenten, welche von den Sachen selbst handeln, haben möchten. Wie es leichter gewesen wäre, in Noahs Arche einen Ueberblick der Thiere zu bekommen, als wenn man sie in allen Welttheilen aufsuchen müsse, so würde es auch leichter sein, aus einem so eingerichteten Compendium alle Wörter kennen zu lernen, als dieselben aus unzähligen Schriften zusammenzusuchen. — Bis hieher wiegt die realistische Rücksicht vor, verbunden mit dem Umstande, daß die Zeit des Comenius noch ein ganz anderes Verhältniß zum Lateinischen hatte, als die unsrige, wo wir mit Lichtenbergs Pantoffel die Schnalle unnütz nennen können, weil wir nicht in den Sumpf gehen; — neben dieser realistischen Rücksicht nahm Comenius auch eine sprachliche, und dieß mit mehr Verstand, als die meisten Späteren. Er sagt nämlich, er habe sich bemühet, daß zum ersten Begriff der Knaben alle Wörter in ihrer eigentlichen und natürlichen Bedeutung möchten vorhanden sein, wenige

Digitized by Google

ausgenommen; Wörter von mehrfacher Bedeutung habe er nach ihrer unterschiedlichen Bedeutung wiederholt aufgeführt. Synonyme oder auch Wörter von entgegengesetzter Bedeutung habe er einander gegenübergesetzt und also geordnet, daß eines des andern rechten Verstand gleichsam aufschleußt. (Ganz dasselbe habe ich in meinem Franz. Sprachbuche zu thun mich bemüht.) Zugleich habe er die Sätze so eingerichtet, daß sie in grammatischer Hinsicht lehrreich seien.

Die zweite Bearbeitung der Janua unterscheidet sich von der ersten dadurch, daß dem Textus ein Lexikon und darauf eine Grammatik folgt; in der dritten Bearbeitung ist die Ordnung eine andere; das (etymologische) lexicon januale (sive sylva lat. linguae vocum derivatarum copiam explicans) beginnt, die grammatica janualis continens Residuum grammaticae vestibularis (nach J. G. Vossius bearbeitet) folgt, und der Janualis rerum et verborum *Contextus*, historiolam rerum continens, schließt.

Da die meisten Leser, wenn auch keine Ausgabe der Janua, doch den Orbis pictus gesehen haben, so brauche ich die Namen der hundert Titel, unter welche die tausend Paragraphen des Buches geordnet sind, hier nicht anzugeben. Comenius will in einem kurzen Begriffe die ganze Welt und die lateinische Sprache zeigen, und dem Leser zu allen freien Künsten die Augen öffnen; er beginnt darum mit der Erschaffung und schließt mit dem Ende der Welt.

Das Atrium sollte ebenfalls drei Theile haben, der dritte, das Lexikon, ist aber nicht fertig geworden. Der erste, Ars ornatoria sive Grammatica elegans, ist nicht mehr Grammatik, sondern lehrt Rhetorisches; der zweite gibt wiederum unter 100 Titeln in 1000 Paragraphen eine Encyklopädie, aber ausführlicher und gelehrter als der Contextus janualis.

Die Zeit, die seitdem eine andere geworden ist, hat die Kritik dieser Schulbücher vollzogen. Was in ihnen fehlerhaft ist, dazu verführte das Bedürfniß der Zeit, in der sie entstanden:

Digitized by Google

Realkenntnisse wurden nothwendig; das Lateinische galt noch als allgemeine Gelehrtensprache; — noch im vorigen Jahrhunderte konnte J. M. Gesner in seiner Isagoge sagen: „Für Anfänger in Sprachen dienen Bücher, aus welchen zugleich die Sachkenntniß vermehrt wird, für Jüngere, die des Comenius, welche ich sehr liebe, besonders den Orbis pictus. Nicht daß des Comenius Werke vollkommen wären, aber wir haben keine besseren." Heutzutage verlangen diejenigen, welche auch den Sprach- und Litteraturunterricht für realistische Bildung benutzen, von römischen Autoren nur das, was in ihnen steht, nicht mehr und nichts Anderes; ebenso will man nur römisches Latein lesen und lernen, hält modernes sorgfältig von der Schule ab. Ueber diesen Fehlern dürfen wir aber das Gute dieser Schulbücher nicht übersehen. Nicht nur erleichterte Comenius das Lernen der Grammatik, indem er den Stoff in Quantitätscurse zerfällte, er brachte auch (was Ratich noch nicht gethan) einen Anfang von Methode in das Lernen des Wortschatzes, so daß er in diesem Stücke weiter ist, als die meisten Grammatisten und Interlinearisten sogar heutiger Zeit.

Wir hätten jetzt von Pestalozzi's Methode, fremde Sprachen und Litteraturen zu lehren, zu reden. Wer das Wesen der pestalozzischen Didaktik ergründet hat, der wird in dem S. 102 bis 104 geschilderten lateinischen Unterricht, wie er unter Pestalozzi's Augen im Institut zu Ifferten gegeben worden ist, nur eine sehr unvollkommene Ausführung der pestalozzischen Principien sehen; ist er zugleich ein Sprachkenner, so wird er aber auch nicht dafür halten, daß aus den Grundsätzen der pestalozzischen Didaktik allein die genetische Methode des Unterrichtes in fremden Sprachen sich ergebe. Aus den pestalozzischen Principien folgt Besseres, als jener Unterricht; aber es folgt bei weitem nicht Alles daraus, was zu einer guten, erkenntniß- und sachgemäßen Methode gehört.

Da weder Pestalozzi selbst, noch irgend einer seiner unmittelbaren Schüler die Gesetze der Methode auf den Unter-

Digitized by Google

richt in fremden Sprachen angewandt hat (s. Anmerk. 75), so könnte ich ihn hier übergehen. Auch werde ich es nicht unternehmen, aus den pestalozzischen Grundsätzen, wie sie mir theils aus den Schriften und Elementarbüchern des Meisters und der Schüler, theils aus vielen Gesprächen mit Niederer, Krüsi und Tobler bekannt sind, hier eine Methode zu construiren; obschon das möglich ist. Ich überlasse das denen, die nur Pestalozzianer sind. Dagegen werde ich auf dasjenige in der pestalozzischen Didaktik aufmerksam machen, was in die genetische Methode übergegangen ist, und zuvor in der Kürze das namhaft machen, was die pestalozzische Didaktik unfähig macht, eine genügende Methode des Unterrichts in fremden Sprachen hervorzubringen.

Elektricität erhielt vom Bernstein ihren Namen, und zwar ganz mit Recht; weil aber die Physiker dieses merkwürdige Phänomen zuerst in dem einen Körper beobachteten, so brachte der in jedem Menschen wirkende psychologische Mechanismus es dahin, daß es Zeit brauchte, bis man dem Bernstein das Glas an die Seite und entgegensetzte. Es hat nämlich der Weg, auf dem wir zu einer neuen Entdeckung gelangen, fast unvermeidlich mehr oder minder Einfluß auf Ansicht und Theorie; wer nicht außerordentlich auf seiner Hut ist, denkt gar zu leicht, was ihn zu einer Erscheinung geleitet, was für ihn das Erste war, sei auch das Erste der Sache. Herbart gebraucht für dieses Verhältniß den Vergleich mit einem Koffer, der ausgepackt werden soll, und in dem dasjenige, was oben aufliegt, beim Füllen das Letzte war; Goethe fragt: Was würden wir von dem Architekten sagen, der durch eine Seitenthür in einen Palast gekommen wäre, und nun, bei Beschreibung und Darstellung eines solchen Gebäudes, Alles auf diese erste, untergeordnete Seite beziehen wollte? Und doch geschieht dieß in den Wissenschaften jeden Tag. — Ich bin vom Unterricht in fremden Sprachen und in der Mathematik zur Pädagogik gekommen, und fühle es recht deutlich, daß ich, beim Denken über den Unterricht in andern Gegenständen, mich stets in Acht nehmen muß,

Digitized by Google

durch den Einfluß dieses subjectiven Anfanges nicht irre geleitet zu werden.

Für Pestalozzi und seine Schule war der Elementarunterricht Ausgangspunkt; Inhalt und Methode des Elementarunterrichts blieb der Mittelpunkt der pestalozzischen Bestrebungen, so daß in das Gebiet des höheren Unterrichtes nur regellose Streifzüge unternommen wurden; — nun aber gehören fremde Sprachen wesentlich der höheren Bildung an, und die Elementarschulpädagogik gewährt keinen Standpunkt, von dem aus die Methode des Unterrichtes in fremden Sprachen gesehen werden könnte. Wo Pestalozzi und Niederer über den höheren Unterricht reden, werden sie ganz unzulänglich — was Pestalozzi später selbst fühlte, wie er denn in „Meine Lebensschicksale" S. 37 — 38 sagt: „Wir armen Nestvögel maßten uns beim Brüten unsrer unausgeschloffenen Eier Hochflüge an, die die stärksten Vögel nur mit gereiften und ausgewachsenen Jungen versuchen. Wir kündigten öffentlich Dinge an, wozu wir weder Kraft noch Mittel, sie zu vollbringen, in unsern Händen hatten." Mit Recht ruft Hr. v. Raumer aus (II. 393): „Was sind die Städtenamen, die Pestalozzi aus einem Index irgend einer Geographie ohne alle Sachkenntniß nach dem Alphabet zusammenstellt, was die aus Scheller's Lexikon ausgeschriebenen Worthaufen, was sind sie anders als Glücksversuche eines Ungeschulten, neue Wege tappend zu finden, auf neue Weise Schulbücher zu schreiben?" Ich habe bei'm seligen Krüsi nachgelassene Manuscripte von Pestalozzi gesehen; ich kann nichts Anderes von ihnen sagen. Und weil nun der pestalozzische Ausgangspunkt die Elementarschule, ja eigentlich die Elementarschule für Armenkinder war, weil er nur von dem Einen Punkte aus das Ganze der Menschenbildung übersah, nicht aber die ganze erscheinende pädagogisch-scholastische Welt umkreiste, nicht von mehreren Punkten der Peripherie aus Radien nach dem Mittelpunkte zog: so konnte die pestalozzische Pädagogik im glücklichsten Falle nur ein Sector werden, im ungünstigen mußte er sogar den Mittelpunkt ver-

Digitized by Google

fehlen, seine Elementarpädagogik selbst mußte unrichtig werden. In wie fern dieß der Fall sein mag, kann hier unberührt bleiben: gewiß ist, daß die elementarische Methode nicht das Ganze ist; nicht minder gewiß, daß auch sogar die elementarische Methode nicht allein auf der Psychologie, sondern zugleich auf der Natur der Gegenstände beruht; eben so gewiß, daß der elementarische Unterricht nicht bloß die sog. Kräfte des Schülers üben, sondern ihm zugleich Kenntnisse und Fertigkeiten geben soll; und aus all' dem folgt, daß auch sogar der elementarische Unterricht, wenn er auch nicht Wissenschaft geben und sein darf, doch die Wissenschaft zur inneren Leiterin haben muß. Andrerseits ist es aber auch gewiß, daß Pestalozzi durch seine Elementarmethode erst die genetische Methode möglich gemacht hat. Da er von Bacon, Ratich und Comenius schwerlich Etwas wußte, so kann man von ihm sagen, er habe die Anschauung als das Fundament alles Unterrichts erfunden; [30]) fürs Zweite lehrte er die wahren Elemente suchen; und drittens zeigte er, wie man einen Lehrstoff so ordnen muß, daß in jeder Uebung Ein Moment [31]) hervortritt, um dessentwillen die Uebung gemacht wird, und daß jede folgende Uebung ein neues Moment bringt und zugleich die früheren beibehält und fortübt. Was Pestalozzi selbst für den Unterricht in fremden Sprachen versucht hat — er wollte, wie Marx in der Vorr. zu s. Lehrg. der griech. Sprache S. XII berichtet, daß die in der Sprache gebräuchlichsten und bedeutendsten Wörter gesammelt, erst mit wenigen von ihnen abhängigen andern Wörtern, dann mit kleinen Sätzen verbunden, und so in stets erweiterten Kreisen Reihenfolgen von Uebungen gebildet würden, die dem Anfänger durch öfteres Ueberlesen geläufig werden sollten, bis nach erworbener sicherer Anschauung des Stoffes der Sprache die Grammatik als Abstraction vom Erworbenen eintreten könne —, das konnte nicht genügen, weil seine linguistischen Kenntnisse zu dürftig waren; den Weg hat er aber angedeutet.

Es sind nun noch Meierotto und Lemare zu erwähnen, von

Digitized by Google

denen oben gesagt wurde, daß sie Versuche gemacht haben, vom Grammatismus aus auf den rechten Weg zu kommen; Versuche, die der Natur der Sache nach mißlingen mußten.

Mißlingen mußten, sagen wir. Steckt man einmal in der grammatistischen Charybdis, und man arbeitet sich heraus, so fällt man in die hamilton'sche Scylla. Eins wäre genug, das Schifflein zum Sinken zu bringen.

Meierotto und Lemare haben richtig gesehen, daß man nicht aus grammatischen Abstractionen eine Sprache lernt, sondern aus der Sprache die Grammatik; sie haben eben so richtig gesehen, daß man dem Schüler nicht zumuthen darf, auf einmal alle die Abstractionen zu machen, welche gemacht werden müssen, wenn die erste Periode eines Autors verstanden werden soll: darum geben sie, statt eines zusammenhängenden Textes dem Anfänger isolirte Sätze und abstrahiren aus diesen die grammatischen Formen und Regeln. So weit wäre nun Alles gut. Aber —

Fürs Erste haben Beide nicht bedacht, daß, wie in einem Fischleibe keine Vogelseele wohnen kann, das genetische Princip (welches sie suchten nnd dunkel schauten) nicht in den Leib der hergebrachten Grammatik einziehen kann, ohne zu verderben. Meierotto und Lemare kommen mir wie Zauberer vor, welche die Seele eines schönen Prinzen in dem Leibe irgend eines Thieres Wohnsitz zu nehmen zwingen. Alors la bête l'emporte sur l'homme. Der Gang der hergebrachten Grammatik ist das gerade Gegentheil des genetischen; wo nun der Lehrgang dem genetischen Princip widerspricht, da hilft es nicht, daß die Lehrform die genetische sei. Die hergebrachte Grammatik weiß bei der Formenlehre Nichts von der Syntax, sie weiß bei den Declinationen, mit denen sie anfängt, Nichts von den Conjugationen; ob und in wie fern diese Anordnung für diejenigen brauchbar ist, welche die Sache wissen, mag hier dahin gestellt bleiben; für Anfänger, welche die Sache erst lernen sollen, ist diese Ordnung gerade so schlecht, als die Unordnung der Analytiker; dieser juxtaponirten, ganz unorganischen, man möchte sagen zu-

Digitized by Google

sammengewürfelten Grammatik aber die genetische Lehrform geben zu wollen, das heißt doch, um mit Geiler zu reden, die Sau satteln und hoffen, es werde ein Zelter daraus. Indem aber Meierotto und Lemare den grammatistischen Lehrgang befolgen, brauchen sie natürlich auf der ersten Seite Beispielsätze zu mensa, ae, am, a; ae, arum, is, as, und dieß stürzt sie

Fürs Zweite in den Fehler der Analytiker; im Anfang versteht ihr Schüler in den Beispielsätzen nur Ein Wort, alle andern muß er unverstanden aufnehmen; ein Verfahren, das Hr. Ruthardt mit Recht ein verzweifeltes Auskunftsmittel nennt, und dessen Nachtheile oben bei der Kritik der Analytiker auseinander gesetzt worden sind. Ich wüßte kaum zu sagen, was ärger ist: mit den Analytikern den Schüler eine geraume Zeit an einem Stoffe zu beschäftigen, von dem er sich, bei Anwendung des Verfahrens von Meierotto und Lemare, höchstens hier und da ein Wort innerlich aneignen kann, während das Meiste nur äußerlich angeeignet werden kann; oder aber mit den Grammatisten der stricten Observanz diesen Fehler zwar zu vermeiden, dafür aber dem Schüler geraume Zeit nur Regeln und Paradigmata zu geben, und von diesen zu hoffen, sie würden als ein Schlüsselbund dienen, um den Sprachstoff, wenn dieser endlich kommt, aufzuschließen. Die genetische Methode gibt dem Schüler vom ersten Tage an ganze Sätze, und sie gibt vom ersten Tage an Nichts, was vorläufig unverstanden gelernt werden müßte. Weil sie bei der Zerlegung des Stoffes in seine Elemente nicht nur die Natur des Stoffes, sondern auch die Natur des lernenden Subjectes befragt, so erreicht sie eine Stufenfolge, bei der sogar das sog. Erklären unnöthig wird, indem eben Alles von vornherein so gestellt wird, daß es durch sich selbst klar ist. Hr Ruthardt hat dieß in der Hauptsache anerkannt: „Von der grammatikalischen Methode in ihrer abstrusesten, und von der Hamilton'schen sowohl in ihrer ursprünglichen, als in ihrer modificirten Gestalt können wir zugeben,

Digitized by Google

daß sie, was ihre Verkehrtheiten anlangt, durch die Mager'sche Aufstellung abgewiesen, und, was ihre Vortheile anlangt, in derselben enthalten sind" (S. 284); der Verfasser des schon genannten Aufsatzes in der Litterarischen Zeitung über das Pfau'sche Buch findet dagegen (S. 1335), wer sich nicht geradezu kopfüber in die jacotot-hamilton'sche Methode hineinstürze, der möge wohl das Gefühl haben, daß die dem bisherigen Unterrichte zu Grunde liegende Methode, erst die Grammatik zu lernen, und dann zu der Sprache überzugehen, im Princip eine zweckwidrige sei, er greife das Princip aber nicht direct an, er gehe nicht von einem bestimmten, kräftigen Gedanken aus, der die Grundlage einer neuen Methode werden könnte.

Citate aus Meierotto's lat. Grammatik und aus Lemare's Cours de langue latine (4e éd. 1831) zu geben, habe ich unterlassen. Ueber Meierotto kann man auch Ruthardt S. 298 — 300 u. vergleichen; daß von seinen 422 Seiten Beispielsätze 301 Seiten auf die Formenlehre kommen, genügt über ihn. Lemare hat 4527 Beispielsätze, die er an die Formenlehre, von ihm seltsamerweise Lexigraphie genannt (S. 1 — 94), die Syntax (S. 97 — 241) und die Etymologie (S. 245 — 279) vertheilt hat.

Meierotto und Lemare schließen sich der älteren Grammatik an, in der die Formenlehre immer die Hauptsache war, neben welcher die Syntax nie viel zu bedeuten hatte. Seitdem ist die neuere rationelle Grammatik und in ihr besonders die Syntax ausgebildet worden, die in der That Mittel- und Schwerpunkt der Grammatik ist. Durch die neuere, namentlich die Becker'sche Grammatik wurden nun einige Schulmänner angeregt, Elementarbücher zur Erlernung fremder Sprachen auszuarbeiten, die ganz so mit der Darstellung und Einübung der Syntax begannen, wie die Elementarbücher der Grammatisten mit der Formenlehre beginnen. Wir wollen die uns bekannt gewordenen Versuche dieser Art nennen.

Digitized by Google

Der bedeutendste ist die theoretisch-praktische Vorschule zu einer wissenschaftlichen Auffassung der lateinischen Sprache. Ein Elementarbuch nach strenger Stufenfolge von Chr. Fr. M. Ludwig. I. Cursus: die Entwickelung des Hauptsatzes nach seinen Theilen und deren Formen (XII u. 252 S. 8.); II. Cursus: Satzverhältnißlehre (VI u. 192 S. 8). Leipzig und Cassel, ohne Jahreszahl. (Das Buch wurde 1837 angezeigt, scheint aber später erschienen, da ich es erst Ende 1839 erhielt.)

Dieses Buch kommt offenbar von einem begabten Manne, der gute Studien gemacht und auch Gedanken hat, aber schwerlich zur Zeit der Abfassung Erfahrungen über den Classen- und Massenunterricht gemacht hatte. Mir scheint Folgendes besonders fehlerhaft:

erstens: die philosophische Sprache, die in den theoretischen Auseinandersetzungen herrscht;

zweitens: die dogmatische Lehrform;

drittens: die Künstlichkeit des zu Grunde gelegten syntaktischen Systems;

viertens: der Umstand, daß die Formenlehre nach diesem Lehrgange nicht wohl gelernt werden kann, wie denn z. B. bei den ersten lateinischen Sätzen (I. § 20, S. 11—12) Indicativ, Conjunctiv, Imperativ u. s. w. bunt durcheinander vorkommen; wozu

fünftens kommt, daß keinerlei Rücksicht auf methodische Anordnung des onomatischen Stoffes genommen ist.

Als „Beilage zu dem theoretisch-praktischen Handbuche der Sprachdenklehre von R. J. Wurst“ erschien Ende 1836 ein 34 S. 8. starkes Heft: der erste Unterricht in der französischen Sprache in Verbindung mit der deutschen Sprachdenklehre. Reutlingen, Mäcken.

Während Hr. Ludwig ein eigenthümliches syntaktisches Schema hat, ist die Wurst'sche „Sprachdenklehre“ (meine Recension derselben in der Pädagogischen Revue Bd. IV — 1842, a — S. 160—178) bekanntlich ein Versuch, die Becker'sche Grammatik

Digitized by Google

für Elementar- und Volksschulen zurecht zu machen. In dem französischen Hefte hat Herr Wurst zeigen wollen, wie man den ersten Unterricht in einer fremden Sprache auf den Unterricht in der „Sprachdenklehre“ gründen und beide neben einander geben könne.

Das Urtheil über dieses französische Heft liegt in den Goethe'schen Worten: „Allgemeine Begriffe und großer Dünkel sind immer auf dem Wege entsetzliches Unglück anzurichten.“ Hr. Wurst setzt nämlich Schüler von 7–8 Jahren voraus, die nach seiner Sprachdenklehre unterrichtet und durch diese mit den Grundverhältnissen alles Denkens und Sprechens bekannt gemacht werden, und es scheint ihm nicht schwierig, 2—3 fremde Sprachen neben und mit der deutschen zu lehren, wenn man von den Grundverhältnissen der Sprache überhaupt ausgeht. — Hätte Hr. Wurst je ein Paar fremde Sprachen, oder auch nur Eine gründlich erlernt, so daß er nicht nur tant bien que mal ihre Verba conjugiren und ihre Nomina declíniren könnte, sondern auch die Kraft ihrer Wörter fühlte, überhaupt die Sprachen verstünde (er versteht aber, wie sein Heft beweist, vom Französischen fast gar Nichts), so würde er geschwiegen haben: was ihm nicht schwierig scheint, das ist nicht nur schwierig, das ist geradezu unmöglich. Ich verlasse indeß Hrn. Wurst, um zwei Büchlein zu nennen, die nach seinen „Ideen“ gearbeitet sind. Diese „Ideen“ reduciren sich, die Sache genau genommen, auf die Eine „Idee“: die Lehrform von Pestalozzi (und P. Girard) und den Lehrgang der Becker'schen Syntax zusammenzubringen.

Die beiden Bücher heißen:

Lateinische Lesestücke für die Jugend, zugleich als Andeutung eines einfachen, dem Knabenalter angemessenen Anfangsunterrichtes. I. Von Högg, Präceptor in Ellwangen. Stuttgart 1838. X und 20 S. 8. Dazu: Ueber die Nothwendigkeit, den lateinischen Elementarunterricht zweckmäßiger einzurichten. Nebst erläuternden Bemerkungen („Versuch einer

Digitized by Google

Elementarsyntax der lateinischen Sprache") zu einem dahin zielenden Versuche. Einladungsschrift zu den Prüfungen des G. in Ellwangen. (44 S. kl. 4). Ellwangen 1838 und Stuttgart 1839.

Praktischer Unterricht in der französischen Sprache nach R. J. Wurst's Ideen und mit beständiger Rücksicht auf dessen Praktische Sprachdenklehre abgefaßt von Joh. Dan. Steinmetz, Vorsteher eines Instituts in Altona. Erstes Bändchen: der reine einfache Satz. (X u. 36 S. 8.). Reutlingen, Mäcken. (Ein zweites Bändchen scheint nicht erschienen zu sein).

Da ich beide Schriften in der Pädagogischen Revue — die erste Bd. IV S. 174—177; die zweite Bd. V S. 490—520 — ausführlich beurtheilt habe, so werden hier wenige Worte genügen.

In der Handhabung der Pestalozzi'schen Lehrform zeigt sich Hr. Steinmetz gerade so ungeschickt, wie Hr. Wurst in seinem Heft.

In der Aufstellung des Lehrganges zeigen die HH. Högg und Steinmetz, daß sie eben so wenig als Hr. Wurst wissen, worauf es bei Erlernung einer fremden Sprache ankommt. Während nämlich die genetische Methode in den syntaktischen Lehrgang einen Lehrgang der Formenlehre (und nebenbei einen Lehrgang der Onamatik) verwebt, haben sowohl die Nachahmer des Hrn. Wurst, wie dieser selbst die einfache Reflexion zu machen vergessen, daß ein lediglich syntaktischer Lehrgang, der nicht zugleich ein methodischer Lehrgang der Formenlehre ist, bei Erlernung einer fremden Sprache ganz so widernatürlich ist, als der hergebrachte nur die Formenlehre, aber nicht die Syntax berücksichtigende Lehrgang der Grammatisten. Man sehe sich z. B. bei Herrn Högg die ersten §§ an; da finden sich Subjecte aus verschiedenen Declinationen, Verba aus verschiedenen Conjugationen, also in Bezug auf die Formenlehre die vollständigste Abwesenheit aller Methode, ganz wie bei den Analytikern. Eben so wenig ist darauf gesehen worden, die Vocabeln in

Digitized by Google

einer methodischen Ordnung zu geben — ein Fehler, den übrigens die Grammatisten und die Analytiker ebenfalls begehen.

Demnach hat der Wurst'sche Versuch und dessen Nachahmungen nur das negative Verdienst, die Nachfolger vor einem Irrwege, der früher noch nicht betreten war, gewarnt und thatsächlich gezeigt zu haben, daß man fremde Sprachen anders lehren muß als Grammatik der Muttersprache. Die Behauptung in dem Pasquill, durch welches der Verleger der Wurst'schen Sprachdenklehre meine Kritik dieses Buches unschädlich machen wollte, mein Französisches Sprachbuch sei „eine der französischen Sprache angepaßte Copie der Sprachdenklehre und befolge denselben methodischen Gang", hat gerade so viel Grund, als wenn behauptet würde, der nach (post) dem Affen geschaffene Mensch sei eine Copie dieses interessanten Thieres und befolge seinen Gang.

Ob und in wie fern Prof. Lindner mit seinen beiden Dissertationen De methodo historico-genetica 1808 und De finibus et praesidiis artis paedagogicae secundum principia doctrinae christianae 1826 hier noch zu erwähnen wäre, weiß ich leider nicht, da ich durch die eben erschienene Pädagogik von H. Gräfe, die mir während des Druckes dieses Bogens zukommt, von diesen Dissertationen die erste Kunde erhalte. Ueber Etzler's Lateinische Elementarübungen (Breslau 1807 und 1817), Unterrichtsentwurf für die lateinischen Lectionen (Gymnasialblätter I. Breslau 1823. S. 1—59) und Syntaktische Analogien der lateinischen und deutschen Sprache (Breslau 1826) kann ich leider ebenfalls nichts Näheres sagen, da ich sie nur aus Ruthardt's Schrift (S. 264—266) kenne. Wir gehen somit zur Darstellung der genetischen Methode über.

C. Die genetische Methode.

Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen hat die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts überhaupt, und diese hat wieder

Digitized by Google

die genetiſche Methode der Wiſſenſchaft zur Vorausſetzung. Wir können in dieſer Einzelſchrift dieſe beiden Vorausſetzungen weder unberührt laſſen, noch ſo ausführlich von ihnen handeln, als wünſchbar wäre, da zwei derartige Digreſſionen in die ſpeculative Logik (Ideologie) und in die allgemeine Pädagogik länger werden würden, als dieſe ganze Abhandlung werden darf. Es iſt das ein unvermeidlicher Uebelſtand aller didaktiſchen Monographien.

Zunächſt ein paar Worte über die genetiſche Methode der Wiſſenſchaft. Uns iſt die genetiſche Methode diejenige Entwickelung des Gedankens, welche die Entwickelung des Seins, das erkannt werden ſoll, ſchrittweiſe begleitet und getreu ſpiegelt, ſo daß beide Gebiete ſich decken und Spinoza's Wort: ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum wahr wird. In ihr ſteht die Form dem Stoffe nicht äußerlich gegenüber wie bei der logiſchen Syntheſis, ſo daß ſie nur als das nach irgend einem Eintheilungsgrunde Ordnende und formell Begründende hinzuträte; ſondern die allgemein gefaßte Subſtanz, der Begriff, deſſen Inhalt das Geſetz iſt, das als ein Allgemeines die Erſcheinung (den Umfang) regiert, iſt ſo ſubjectiv als objectiv, ſo Denken als Sein, und indem der Begriff ſich auseinanderlegt, werden die hervorbringenden Gründe der Sache (die Realprincipien, principia essendi, fiendi), ſeien dieſelben nun lediglich wirkende Urſache (causa efficiens) oder Zweck (causa finalis), zugleich zu Gründen unſers Erkennens (Idealprincipien, principia cognoscendi), während die Erkenntnißgründe des analytiſchen Verfahrens, die nur für das erkennende Subject den Werth von Gründen halten, für die Sache aber ein Abgeleitetes, durch Andres Begründetes ſind, jetzt ebenfalls in ihrer Wahrheit, nämlich als ein Abgeleitetes, begriffen werden. Und während die Analyſis, die als Vorarbeit der genetiſchen Methode ihren Werth behält, für ſich allein zu gar keinem Syſteme kommt, die logiſche Syntheſis aber es nur zu einem Syſtem bringt und darum zu unzählig vielen gleich-

Digitized by Google

berechtigten Systemen, nur zu Systemen der Anordnung, bei denen es nicht selten geschieht, daß lediglich logische Eintheilungen für Erkenntnisse realer Vielheit, Classenbegriffe, die nur Abstractionen sind, für Wirklichkeiten genommen werden: erzeugt die genetische Methode das System, das System der Entwickelung. Das genetische System irgend einer Wissenschaft setzt voraus, daß erstens die sämmtlichen Thatsachen auf dem Gebiete dieser Wissenschaft bekannt, diese Kenntnisse zweitens dadurch in Erkenntnisse verwandelt seien, daß für jede Kenntniß oder jede Familie verwandter Kenntnisse das Realprincip gefunden und zwischen je beiden die Consequenz (die Theorie) [82]) gezogen sei, und daß endlich drittens für diese sämmtlichen Linien des wissenschaftlichen Grundrisses — für die Theorien — der gemeinschaftliche Mittelpunkt — das Princip der ganzen Wissenschaft — entdeckt sei, durch den sich sämmtliche Linien zu einem Ganzen zusammenfügen. [83])

Leser, denen diese Auseinandersetzung nicht genügt, finden in den schon S. 22—23 genannten „Logischen Untersuchungen" von Prof. Trendelenburg, die zwar keine vollständige und systematische Ideologie, aber die bedeutendste Vorarbeit zu einer solchen sind und deren sorgfältiges Studium nicht dringend genug empfohlen werden kann, ausreichende Mittel, den hier nur skizzirten Begriff der genetischen Methode der Wissenschaft vollständiger zu bilden. Die Unterschiede unsrer Auffassung von der Trendelenburg'schen sind für den Gegenstand dieser Abhandlung nicht bedeutend genug, um sie hier bemerklich zu machen. Dagegen scheint es passend, einige Einwürfe gegen die genetische Methode hier kurz zu berühren.

Herbart mit seiner Methode der Beziehungen gelangt nicht bis zur genetischen Methode. Ihm, als Nominalisten, ist „das Allgemeine nur eine Abbreviatur, zur Bequemlichkeit, ohne irgend eine eigene Bedeutung" (Metaphys. II. 417); „alle vorgebliche Identität von Ideal- und Realprincipien läugnet er schlechthin und betrachtet jede Behauptung der Art als einen

Digitized by Google

Schlagbaum, wodurch der Weg zur Wahrheit gleich Anfangs versperrt wird." (Psychologie I. 5). Methode ist diesem Philosophen „die Art und Weise, wie man aus einem Erkenntnißprincip andre Gewißheit erzeugt, daher richtet sich aber auch die Methode nach dem Princip, auf welches sie paßt, und ihm selbst muß sie abgewonnen werden. Der Denker, welcher in der Mitte seiner Beschäftigung mit einem (nicht willkürlichen, sondern gegebenen) Begriffe gewahr wird, daß dieser Begriff ihn nöthigt, neue Begriffe an jenen anzuknüpfen, die zu ihm wesentlich gehören: derselbe findet und erfindet eben dadurch die Methode, welche zu jenem Begriffe, als dem Princip, gehören wird ... Hieraus erklärt sich's, daß oft die fruchtbarsten Principien lange Zeit ungenützt liegen bleiben. Man kennt sie in ihrer ersten Eigenschaft, nämlich, daß sie an sich gewiß sind; aber man ist noch nicht aufmerksam geworden auf die zweite, vermöge deren sie neue Gewißheit erzeugen können. Und warum nicht? Weil man die dazu nöthige Methode nicht hat und die derselben angemessene Geistesrichtung und Uebung nicht besitzt."

Wie sehr nun auch Herbart gegen das unkritische Jakob Böhme-Spinoza-Schelling'sche Philosophiren recht hat, das den alten Satz, daß Principien sich nicht (direct) beweisen lassen, dahin umkehrt, daß es das, was es nicht beweisen kann, für ein Princip ausgibt, und nach welchem es ein Reales geben soll, das man unmittelbar und ursprünglich erkenne; wie sehr er ebenfalls recht hat, die allgemeinen Begriffe nicht, wie Platon und die Realisten des Mittelalters, ohne Weiteres für Ursachen, die universalia nicht in Bausch und Bogen für Wirklichkeiten zu halten: so sehr hat er unrecht, die universalia in Bausch und Bogen nur als unwirkliche Abstractionen anzusehen. Die genetische Methode anerkennt den aus der Anschauung legitim gezeugten Begriff als das reale Allgemeine, in dem Denken und Sein identisch sind. Was Herbart Methoden nennt, sind nur Kunstgriffe des Denkens, um beim analytischen Verfahren

Digitized by Google

von den gegebenen Erkenntnißprincipien zu den gesuchten Realprincipien eine Brücke zu schlagen, Verfahrungsweisen, um zu (partialen) Theorien zu gelangen, einzelne Probleme zu lösen. Wie die Herbart'sche Philosophie kein eigentliches System ist, sondern nur eine Sammlung von mehr oder bearbeiteten Begriffen, so ist die „Methode der Beziehungen" auch keine eigentliche Methode, sondern nur eine Anleitung, einzelne Begriffe in der Art zu bearbeiten, daß sie vom Widerspruche befreit werden.

Gelangt Herbart nicht an's Ziel, so schießt Hegel mit seiner dialektischen Methode an demselben vorbei und über dasselbe hinaus. Hegel behauptet ein „reines Denken," welches von der Erfahrung Nichts empfangen, sondern alle Wahrheit aus sich selbst schöpfen und voraussetzungslos aus der eigenen Nothwendigkeit die Momente des Seins erzeugen und erkennen will; einen „reinen Begriff", der eine Selbstbewegung in sich habe, die zugleich die Selbsterzeugung des Seins sei; ein absolutes Erkennen, das die nothwendige (ewige) Entwickelung alles Seienden aufzeige und alles Wirkliche begreife. Kein Wunder, daß der Dialektik die Schüler zuströmten, um sich an ihrer Hand in das Allerheiligste der Wahrheit einführen zu lassen.

Wenn es ein solches reines Denken gibt, einen solchen reinen Begriff, der dadurch, daß er sich dialektisch entwickelt, uns die innerste Natur der Dinge aufschließt, so ist das Erkennen absolut, die Wissenschaft ist — wenigstens dem Princip nach — vollendet, und die Fülle der Wahrheit und Gewißheit ist vor uns aufgethan und das Eritis sicut dei ist in Erfüllung gegangen. Leider hat die Dialektik, die das Höchste versprach, nicht einmal so viel halten können als wir, bescheidener, von der genetischen Methode fordern: wo das angeblich reine Denken nach der Erfahrung hinschielen kann, da bleibt es in der Wahrheit und folgt dem Gange der Wirklichkeit, so daß die dialektische Methode zugleich die genetische ist; wo aber die Dialektik, sei es nun, daß die Erfahrung verschmäht wird oder Erfahrung

Digitized by Google

überhaupt unmöglich ist, allein ihren Ikarusflug wagt, da entfernt sie sich von der Wirklichkeit und gibt statt einer Erkenntniß derselben, statt einer Entwickelung der Sache aus ihren Elementen, nur eine — immer dankenswerthe — Darstellung des Processes, durch den sich in unserem Geiste Begriffe gebildet haben, eine Geschichte unserer subjectiven Erkenntniß.

Auch ist die Hegel'sche Philosophie über ihre dialektische Methode mit sich selbst nicht einig. Einmal soll die dialektische Bewegung eines Begriffes nichts Andres sein, als das nothwendige Hervortreten der in ihm liegenden Bestimmungen; demnach wäre die dialektische Methode die genetische, denn diese beruht gerade darauf, daß die Entwickelung des Begriffs die Entwickelung der Sache reproducire, die Darstellung zeige, wie die Sache hervorgebracht wird, und in diesem Sinne heißt es in Hegel's Vorlesungen über die Aesthetik (II. 265): „Wenn in dem Kreise der besonderen Künste zuerst von der Baukunst gehandelt wird, so muß dieß nicht nur den Sinn haben, daß sich die Architektur als diejenige Kunst hinstellt, welche sich durch die Begriffsbestimmung als die zuerst zu betrachtende ergibt, sondern es muß sich eben so sehr zeigen, daß sie auch als die der Existenz nach erste Kunst abzuhandeln sei"; — dann aber heißt es wieder in der Encyklopädie (3. Ausg. §. 552. Anmerk. S. 556): „das dialektische Hervorgehen — z. B. der Religion aus der Sittlichkeit — gebe sich im Speculativen die Bedeutung, daß das zunächst als Folgendes und Hervorgegangenes Gestellte vielmehr das absolute Prius dessen sei, durch das es als vermittelt erscheine"; in der Logik (I. S. 64): „Man muß zugeben, daß es eine wesentliche Betrachtung ist, daß das Vorwärtsgehen ein Rückgang in den Grund, zu dem Ursprünglichen und Wahrhaften ist, von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und in der That hervorgebracht wird," wie dann, um statt vieler nur ein Beispiel zu nennen, in der Rechtsphilosophie (§. 182 Zus. S. 246) von der zwischen die Familie und den Staat gestellten bürgerlichen Gesellschaft gesagt wird,

Digitized by Google

„sie trete zwischen beide, aber ihre Ausbildung erfolge später als die des Staates und sie setze zu ihrem Bestehen den Staat voraus“ — demnach würde der Weg der Entstehung durch die dialektische Bewegung gerade umgekehrt, die dialektische Methode gienge den entgegengesetzten Weg der genetischen und stellte die Wirklichkeit auf den Kopf; während in der genetischen Methode das Begründende das Erste — Real- und Idealprincip — ist, wäre es in der dialektischen das Resultat: was für uns sich als Resultat ergibt, ist an sich das absolut Erste, so daß die dialektische Methode, weit entfernt mit der genetischen zusammenzufallen, im besten Falle nur eine Methode für die analytische Vorbereitung zu der genetischen Entwickelung wäre. Mit Recht nennt Prof. Exner (die Psychologie der Hegel'schen Schule, S. 60) dieses Schwanken zwischen zwei diametral entgegengesetzten Ansichten über die Methode eine sehr dunkle Stelle im Hegel'schen System; mit Recht rügt er das Verfahren derjenigen Hegelianer, welche, wo die Entwickelungen der Wirklichkeit mit der dialektischen gleichen Schritt halten, sagen, das sei ganz natürlich, denn die Genesis der Wirklichkeit sei eben die Dialektik des Begriffs; während sie, wo beiderlei Entwickelungen von einander abweichen, bemerken, das sei wieder ganz natürlich, denn die Genesis der Wirklichkeit sei eben nicht die Dialektik des Begriffes. Prof. Erdmann (Leib und Seele, S. 22 bis 23; Grundriß der Psychologie, §. 4) hat den Widerspruch bemerkt und sich dafür entschieden, daß die dialektische Entwickelung nicht die genetische sei, indem das zeitliche Werden eines Gegenstandes mit seinem ewigen (nothwendigen, dialektischen) zwar an vielen Punkten zusammentreffen könne, beide Entwickelungen aber auch oft auseinander fielen; soll diese Behauptung aber mehr als eine Ausrede sein, so müßte die von der Wirklichkeit, von der Entwickelung der Sache, wie sie ist, sich lossagende dialektische („ewige, nothwendige“) Entwickelung zeigen, warum an gewissen Stellen das Zeitliche gegen das Ewige (Nothwendige) rebellirt, warum die angeblich ewige — diale-

Digitized by Google

ktiſche — Entwickelung die zeitliche — genetiſche — nicht regieren kann, warum die Nothwendigkeit, welche der dialektiſche Gang repräſentiren ſoll, in der Sache den Zufall ſchalten und walten laſſen muß. Wir wollen eben die Wirklichkeit erkennen und verlangen von der Entwickelung des Begriffes, daß ſie die Entwickelung der Sache wie dieſe iſt ſpiegele; eine dialektiſche Bewegung des Begriffes, die der ſich entwickelnden Sache nicht parallel geht, kann uns eben ſo wenig befriedigen als der Eigenthümer einer Handlung, die unter dem Geſchäftsführer nur Verluſte machte, ſich damit zufrieden geben könnte, wenn der beſagte Geſchäftsführer behauptete, ſein Verfahren ſei ungeachtet der Verluſte das richtige, und die Zumuthung, daß ein Handelsgeſchäft einen Gewinn abwerfen müſſe, ſei nur ein empiriſches Vorurtheil. Wir wiſſen recht gut, welche Antwort die Hegel'ſche Philoſophie in Bereitſchaft hält: das Ganze der Wiſſenſchaft ſoll nämlich ein Kreislauf ſein, worin das Erſte auch das Letzte und das Letzte auch das Erſte wird; wir können es dahingeſtellt ſein laſſen, wie es ſich damit verhält, denn das, was wir an der Dialektik vermiſſen, fehlt ihr nun einmal, und wir brauchen es. Wenn aber Hr. Erdmann (a. a. O.) von der genetiſchen Methode die Erklärung gibt, ſie ſei die Geſchichte eines Gegenſtandes und könne die Nothwendigkeit ſeiner Entwickelung deßwegen nicht darthun, weil ſie es nur mit ſeinem zeitlichen Werden zu thun habe, nicht aber mit ſeiner ewigen Dialektik; ſie ſtelle den Gegenſtand dar, nicht wie er ſich aus ſeinem ewigen Grunde entwickeln müſſe, ſondern wie er aus den veranlaſſenden Urſachen hervorgehe: ſo iſt das doch geradezu kindiſch geſprochen, denn wer wäre wohl ſo ungebildet, um Gelegenheitsurſachen für wirkende Urſachen zu nehmen! Hr. Erdmann thut das, denn er ſagt: „die Staaten ſind z. B. entſtanden aus gewaltthätiger Unterdrückung und Räubereien, ihren zeitlichen Urſprung haben ſie in der Unſittlichkeit; die Nothwendigkeit der Staaten aber wird erkannt, wenn wir ſie in ihrer ewigen Entwickelung betrachten, d. h. nachweiſen, wie die ſittliche und vernünftige

Digitized by Google

Natur des Menschen den Staat als nothwendig postulirt und deßwegen hervorbringt." (Leib und Seele, S. 23—24.) Wer sieht aber nicht, daß der zeitliche Ursprung der Staaten nicht in den Räubereien u. s. w., sondern in der sittlichen und vernünftigen Natur der Menschen zu suchen ist, die gerade keine Räubereien und Gewaltthätigkeiten will, sondern sie durch Aufstellung einer socialen Gewalt unmöglich macht, so daß also der zeitliche und ewige Ursprung derselbe ist?

Auch einer der scharfsinnigsten Anhänger Herbarts, Prof. Drobisch, erklärt sich in seiner Empirischen Psychologie (S. 26 bis 27 und S. 13 ff.) gegen die genetische Methode. Von der Physiologie heißt es, sie bringe drei Methoden in Anwendung: die physikalische, die teleologische, die genetische; letztere belausche die Organismen in ihrer Entfaltung. „Von dem ersten unscheinbaren einfachen und einförmigen Keime bis zu Blatt, Blüthe und Frucht, von dem hüpfenden Punkt im Ei durch alle Verwandlungen des Embryo hindurch bis zur Geburt, von da an bis zu dem Zeitpunkt der Pubertät und der völligen Reife des Körpers sucht die genetische Methode alle Entwickelungsstufen zu beobachten, und so zu der Einsicht zu gelangen, wie, d. h. in welcher Ordnung jener wundervolle teleologische Bau allmälig aus sich selbst hervorwuchs. Freilich ist dabei an eine eigentliche Teleologie dieser Entstehung, an eine Angabe der wirkenden Kräfte und deren Gesetze, durch und nach welchen das organische Gebilde sich vollendete, nicht entfernt zu denken. Das Verdienstliche dieser Methode besteht nur darin, eine Reihe zusammenhängender und an sich schon höchst belehrender Thatsachen heraufzuführen, um deren pünktliche Erklärung vielleicht noch nach Jahrhunderten sich die Wissenschaft vergeblich bemühen wird." Man sieht, Hr. Drobisch nennt hier Etwas genetische Methode, was nur die — allerdings höchst nöthige — empirische Seite der genetischen Methode ist. Es ist höchst erfreulich, daß in den verschiedenen Wissenschaften nicht mehr bloß das anatomische und statistische Nebeneinander, sondern auch

Digitized by Google

das physiologische und historische Nacheinander erfahrungsmäßig erforscht wird; wenn aber das Verfahren bei Erforschung der Entwicklungsgeschichte, handle es sich nun von natürlichen oder sittlichen Dingen, als genetische Methode bezeichnet und dann die genetische Methode unzulänglich befunden wird, so ist darauf zu sagen, daß dieß nur die erste Hälfte des genetischen Verfahrens, und die genetische Methode erst da vorhanden ist, wo nicht nur der Verlauf einer Entwickelung dargestellt, sondern die Entwickelung selbst aus ihren Gründen abgeleitet und begriffen wird.

Somit dürfen wir bis auf Weiteres die genetische Methode als die höchste und vollendende Methode der Wissenschaft ansehen. Indem sie aber die volle Erkenntniß des Begriffs einer Sache voraussetzt, bedarf sie überall der vorausgehenden Analysis, welche die Begriffe aus den Anschauungen gewinnt; und da es vielleicht nie gelingen wird, alle natürlichen und geistigen Wesenheiten in ihrem Entstehen zu beobachten, so wird neben der genetischen Methode als Nothbehelf die synthetische stets eine Stelle behalten und bei der Bearbeitung der Wissenschaften nicht entbehrt werden können.

Kommen wir nun zur genetischen Methode des schulmäßigen Unterrichts überhaupt, so sind zunächst zwei Dinge klar. Fürs Erste ist die genetische Methode der Wissenschaft auf den meisten Gebieten unseres Erkennens nur erst zum Theile thätig gewesen; ob wir je zum genetischen System des Alls gelangen, mag überhaupt bezweifelt werden; daß wir zum genetischen System vieler Wissenschaften mit der Zeit kommen werden, steht zu hoffen; vorläufig ist aber bei den meisten Wissenschaften die genetische Methode erst im Einzelnen glücklich gewesen, es sind Theorien gefunden, einzelne Erscheinungen oder Familien von Erscheinungen begriffen, aber weder sind alle Thatsachen bekannt noch ist alles Bekannte schon erkannt, und darum kann das die ganze Wissenschaft hervorbringende Princip noch nicht ausgesprochen werden, und das vorläufig angenommene

Digitized by Google

System derselben ist erst zum kleineren Theile System der Entwickelung, zum größeren Theile noch System der Anordnung. Und weil die Dinge so stehen, so kann die Methode des Unterrichts einerseits noch nicht durchgreifend genetisch sein, und andrerseits hat der schulmäßige Unterricht die Pflicht, die Schüler nicht nur in der Analysis und in der Genesis, sondern auch in der Synthesis zu üben. Fürs Zweite ist klar, daß der schulmäßige Unterricht, indem er analytisch und genetisch verfährt, beiden Methoden diejenige Gestalt geben muß, welche durch die jeweilige Stufe der psychischen Entwickelung der Schüler einerseits und durch die von der Schule zu nehmende Rücksicht auf die künftige Berufsgattung derselben andrerseits bedingt ist, daß er, wie Paulus (ad Galat. 3, 24) im Gesetze den παιδαγωγὸς εἰς Χριστόν sieht, der Führer zur Wissenschaft sein muß. Während der wissenschaftliche Schriftsteller keine Rücksicht auf die Subjectivität seiner Leser zu nehmen hat, seine Darstellung der Sache, wie diese an ihr selber ist, im ewigen Rhythmus ihres inneren Lebens eben für den ist, der sie fassen kann: ist der Pädagog, der schulmäßige Lehrer, gerade darauf angewiesen, in seinen Schülern einen geistigen Proceß vorgehen zu lassen, durch welchen dieselben stufenweise von dem Standpunkt der Unwissenheit auf den Standpunkt der Wissenschaft herübergeleitet und emporgehoben werden, und zwar so, daß dieser Proceß, indem er das natürliche und leere Subject zu einem geistig-sittlichen und mit dem Object erfüllten macht, zugleich zum Mittel für die Bildung des Subjects wird. Dieß macht die Pädagogik zu einer der schwersten Aufgaben: während die von pädagogischen Rücksichten freie Wissenschaft schon mit der Sache — man denke bloß an die Widersprüche in den Formen und in der Materie der Erfahrung! [84]) — einen harten und nicht immer glücklichen Kampf zu bestehen hat, muß die pädagogische Thätigkeit noch mit dem weiteren Widerspruche kämpfen, daß sie einen objectiven Inhalt mit einem Subjecte vermitteln soll, dem das Subject von vornherein nicht gewachsen ist, und dem es erst

Digitized by Google

durch vielerlei Veranstaltungen und allmälich adäquat werden kann. Die landläufige pädagogische Praxis befreit sich zwar von der ersten Schwierigkeit ziemlich leichtfertig dadurch, daß die Wissenschaft, welche sie überliefert, nur an der Oberfläche der Erscheinungen hingleitet, und, wie viel auch von „Gründlichkeit," „Wissenschaftlichkeit" u. dgl. geredet werde, den Schüler nirgends einen Blick in das Innere thun läßt — ein Fehler, der nicht eher aufhören kann, als bis die oberen Classen höherer Schulen Fachlehrer und die Universitäten für jedes Fach Seminare haben —; die zweite Schwierigkeit geht uns hier eigentlich an. Sie kann nur dann gelöst werden, wenn es uns gelingt, die Forderungen der Ideologie mit den Forderungen einer gesunden Psychologie in Uebereinstimmung zu bringen, was weder den nur das Object im Auge habenden Lehrern, ob sie nun den analytischen oder den synthetischen Weg gehen, noch den nur das Subject berücksichtigenden Elementardidaktikern (Pestalozzianern) gelingen kann. Beiderlei Forderungen müssen zugleich sich den Forderungen der Ethik unterordnen, als von welcher die Pädagogik ihre Aufgabe zu empfangen hat. Indem nun die Ideologie fordert, daß das Erkennen ein genetisches sei, die Ableitung aus dem Begriffe aber das analytische Gewinnen des Begriffes aus den angeschauten und beobachteten Erscheinungen zur Voraussetzung hat; indem dann die Psychologie nachweist, daß das Individuum Stufen psychischer Entwickelung durchläuft, deren erste, die etwa bis zum dreizehnten Lebensjahre dauert, diejenige der vorherrschenden Anschauung ist, während auf der zweiten nicht nur schon ein gewisser Reichthum von Vorstellungen vorhanden, sondern auch die Kraft, aus gegebenen Anschauungen Gesammtvorstellungen zu produciren, gewachsen ist, ja bei begabteren Naturen sich schon der Trieb und die Kraft der Durchschauung regt: so lösen wir die Antinomie zwischen dem, was das Recht des Objects, und dem, was das Recht des lernenden und sich entwickelnden Subjects ist, auf die einfachste Art. Wir unterscheiden nämlich im schulmäßigen Unterrichte zwei Stufen,

Digitized by Google

deren erste ungefähr mit dem dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahre schließt. Wir wollen die erste die propädeutische oder elementarische, die zweite die dogmatische [85]) nennen. Der propädeutische, elementarische Unterricht, als Vorschule des zweiten, dogmatischen, hat demnach im Schüler das hervorzubringen, was für den zweiten Unterricht Grundlage und Voraussetzung ist. Dieses Product des ersten Unterrichtes muß aber zugleich an sich einen Werth sowohl für die subjective Bildung des Lernenden als für das Leben haben, es darf nicht bloß Mittel für den zweiten Unterricht sein. [86])

Wie verfährt nun schulmäßiger Unterricht auf der propädeutischen, elementarischen Stufe?

Er soll den Schüler zum Kennen und Können anleiten, ihn das Handwerk der Sache lehren, aus dem sich die Kunst entwickelt, wie aus der Kunst wieder die Wissenschaft erwächst.

Das Kennen entsteht aus der Anschauung; wir müssen dem Schüler das Object gegenüber stellen, daß er es seiner Erscheinung nach auffassen und sich desselben bewußt werden kann, und zwar muß das Anschauen so oft wiederholt werden, bis die Sache vollständig vorgestellt werden kann, wenn auch die Wahrnehmung fehlt (pädagogische Nothwendigkeit des Memorirens!), die Vorstellung selbst aber denjenigen Grad von Klarheit und Stärke im Geiste gewonnen hat, daß sie zur Begriffsbildung [87]) verwendet werden kann.

Das Können entsteht aus dem Thun, wir müssen also den Schüler bei solchen Gegenständen, die von uns producirt werden können, anleiten, die Gegenstände hervorzubringen oder doch zu behandeln (z. B. arithmetische, chemische, Wortverbindungen u. s. w.); — eine Blume, ein Volk, einen Staat u. s. w. können wir freilich nicht machen. Das Thun des Schülers ist aber zunächst ein Nachmachen dessen, was ihm vorgemacht wird, und zwar muß dieses Nachmachen so oft wiederholt werden, bis es als Werk der Gewohnheit mühe- und (dem Anscheine nach) gedankenlos von Statten geht.

Digitized by Google

Nehmen wir nun an, der Lehrer, als Träger der Wissenschaft, kenne alle Thatsachen, die irgend einer Wissenschaft angehören; muß auch der Schüler sie alle kennen lernen?

Davon kann nicht einmal bei dem zweiten, dogmatischen Unterrichte die Rede sein; denn schulmäßiger Unterricht ist nur der Führer zur Wissenschaft, nicht aber wissenschaftlicher Unterricht, er darf und soll fragmentarisch bleiben; auf der propädeutischen, elementarischen Stufe, als welche auf der zweiten nicht nur formell, sondern auch materiell ergänzt wird, hat sich das Kennen auf die Elemente, auf die bedeutendsten, wesentlichsten, nöthigsten Grundthatsachen (die aus dem Ganzen herauszufinden keine der leichtesten Aufgaben der Didaktik ist) zu beschränken.

Indem aber die Kenntniß zur Erkenntniß werden soll, müssen die ausgewählten Gegenstände der Anschauung analysirt werden. Sie werden so oder so vorgefunden, wir bemerken auch Veränderungen an ihnen; dieß Gegebene muß in Anderem seinen Grund haben; wir müssen demnach von dem Bedingten aus zur Bedingung (a principiatis ad principia) zu kommen, den Grund der Thatsachen aufzudecken suchen.

Wir kommen nicht in Versuchung, bei diesem Analysiren zu verfahren, wie S. 15—18 oder auch S. 86—98 von den Analytikern gezeigt worden ist; wir stellen die Analysis in den Dienst der Genesis, und beide mit dem Lehrer in den Dienst des lernenden Subjects, das des doppelten Vortheils nicht verlustig gehen soll, erstens einen Lehrer zu haben, und zweitens in einer Zeit zu leben, wo die Wissenschaft nicht erst zu schaffen ist.

Wenn wir demnach sagen, der propädeutische Unterricht sei zwar analytisch aber zugleich synthetisch, so ist nicht von dem synthetischen Elemente die Rede, ohne das, wie S. 9 bemerkt, gar keine Analyse zu Stande kommen kann, und das Analysiren nur ein regel- und gedankenloses Zerstücken des Gegebenen sein würde, und eben so wenig von der auf einem „Actus der Spon-

Digitized by Google

taneität des Verstandes“ beruhenden Syntheſis, von der Kant im §. 15 der Kr. d. r. V. redet: ſondern das iſt gemeint, daß der Lehrer, als derjenige, dem die Wiſſenſchaft bekannt iſt, dem Schüler nicht nur dadurch Hülfe leiſtet, daß er bei jedem neuen Gegenſtande die Analyſe zuerſt ſelbſt vornimmt, und dabei die Geſichtspunkte angibt, auf welche dieſelbe gerichtet iſt, ſondern auch dadurch, daß er die von ihm aus der Geſammtheit der Thatſachen für den Schüler ausgewählten Elemente demſelben in derjenigen Reihe und Folge vorführt, welche, indem ſie vom Einfacheren zum Zuſammengeſetzteren geht, nicht nur für den Schüler die leichteſte, ſondern zugleich die der Sache angemeſſenſte, das Princip des Fortſchritts in der Sache darlegende iſt. Die Lehrform auf der propädeutiſchen Stufe iſt durchaus analytiſch, für den Lehrgang fehlt es mir an einem recipirten Namen: er iſt analytiſch und ſynthetiſch, und doch auch beides im gewöhnlichen Sinne wieder nicht; am genaueſten bezeichnet man ihn vielleicht, wenn man ihn in Beziehung auf den Gegenſtand combinatoriſch, in Beziehung auf das lernende Subject pſychologiſch-genetiſch nennt.

Wie ſich dieß beim erſten Unterrichte in fremden Sprachen macht, davon wird unten die Rede ſein; wie der propädeutiſche Unterricht in der Zahlen- und Formenlehre, in der Naturgeſchichte u. ſ. w. zu verfahren hat, kann aus den beſſeren methodiſchen Lehrgängen erſehen werden.

Der ſchulmäßige Unterricht auf der zweiten, dogmatiſchen Stufe findet im Schüler eine Summe von Kenntniſſen und Fertigkeiten vor; dieſer Erwerb ſoll nun einerſeits vermehrt und vervollſtändigt, es ſoll Neues hinzugefügt, andrerſeits ſoll derſelbe jetzt umgewandelt, es ſollen die gewonnenen Vorſtellungen zu Begriffen verarbeitet, und aus ihnen, als dem Allgemeinen, als den Gründen der Thatſachen, jetzt die alten und neuen Thatſachen abgeleitet; ebenſo ſoll das auf Nachahmung beruhende Können in die ihrer Gründe bewußte Kunſt verwandelt, das Thun dem Wiſſen untergeordnet werden.

Digitized by Google

Wo die Analyse gelungen ist, da hat sie auf solche Begriffe geführt, die Realprincipien sind, und die Ableitung des Einzelnen wird dann genetisch; wo die Analyse zu Begriffen geführt hat, die nur Abstractionen sind, da lassen sich diese höheren Begriffe nur determiniren und wir haben nur Synthesis.

Ob nun aber der zweite, dogmatische Unterricht in der That genetisch sein und die concreten Thatsachen aus dem Begriffe ableiten kann, oder ob er synthetisch gegebene Anschauungen nur unter höhere logische Begriffe subsumiren kann (dort ist wahrhafte, hier scheinbare Ableitung): von den Fehlern des S. 19—28 und S. 34 ff. geschilderten Verfahrens der Synthetiker ist dieses Verfahren durchaus frei, weil ihm ein analytisches Verfahren vorausgegangen ist, die Begriffe, von denen der Unterricht auf der dogmatischen Stufe ausgeht, im Geiste des Schülers auf legitimem Wege gebildet worden sind, und die Regeln, nach welchen das Thun sich richten soll, ebenfalls nicht vom Himmel fallen, sondern sich ergeben, sowie der Schüler sich auf sein bisheriges Thun besinnt. Uebrigens ist, falls in einzelnen Fällen entweder durch eine Versäumniß des Lehrers oder durch Vergeßlichkeit des Schülers das progressive Verfahren stockt, der Lehrer durch nichts gehindert den dunkeln Punkt dadurch zu erhellen, daß er für einen Augenblick zu dem analytischen Verfahren der propädeutischen Stufe zurückkehrt; wo völlig neue Erscheinungen den früher vorgekommenen eingeschaltet werden, ist dieß unter allen Umständen Pflicht, denn wenn auch beim schon gereifteren Schüler das Intervall zwischen Anschauung und Begriff immer kleiner wird und werden soll, während in der ersten Hälfte des Knabenalters und noch im Anfange der zweiten der Uebergang von der Anschauung zum Begriffe Zeit und Arbeit kostet: so ist es doch Niemanden gegeben, einen Begriff zu bilden, dessen Elemente durch Anschauung nicht vorher erworben worden sind — was die Synthetiker eben nicht zu wissen scheinen.

Da über das bloße Hinzufügen neuen Stoffes, über das

Digitized by Google

materielle Vervollständigen der wissenschaftlichen Thatsachen auf der dogmatischen Lehrstufe weiter nichts zu bemerken ist, so bleibt nur, insofern der Unterricht theoretisch, von der Ableitung aus dem Begriffe (oder dem Subsumiren unter einen Begriff), sowie von der Verbindung der Begriffe zu einem Ganzen, und, insofern der Unterricht praktisch, von dem Thun zu reden, wozu er Anleitung geben soll.

Hier müssen wir aber eine kurze Bemerkung aus der allgemeinen Pädagogik einschalten, deren wir zunächst bedürfen.

Der schulmäßige Unterricht kann auch auf seiner zweiten Stufe dem Schüler das vollständige (synthetische oder genetische) System derjenigen Wissenschaften, mit denen er denselben beschäftigt, nicht geben, und muß dieses dem wissenschaftlichen Unterricht (auf Hoch- und Fachschulen) vorbehalten bleiben. Er kann und darf es nicht, weil 1. der schulmäßige Unterricht seinem ganzen Verlaufe nach zunächst eine Propädeutik für den wissenschaftlichen Unterricht ist, und, insofern er das ist, unnöthig wäre, wenn er schon ein wissenschaftlicher sein könnte — man würde alsdann die Gymnasien aufheben und die Buben mit zehn Jahren zur Universität schicken können —; weil 2. der schulmäßige Unterricht, indem er den Schüler mit verschiedenen Wissenschaften beschäftigt und beschäftigen muß, aus jeder nur eine Auswahl des Stoffes behandeln kann, die zum Aufbau des vollständigen Systems nicht genügt; weil 3. der schulmäßige Unterricht in dem Zwecke der subjectiven Ausbildung der Schüler das Erste, in den Forderungen, welche die Wissenschaft an ihre Bearbeiter macht, aber erst das Zweite hat.

Man sieht, daß diese Eigenthümlichkeit des schulmäßigen Unterrichtes im Unterschiede vom wissenschaftlichen auf die Verarbeitung der ausgewählten Begriffe geringern Einfluß hat, auf die Verbindung der Begriffe zum System aber den größten, indem der schulmäßige Unterricht, da er das wissenschaftliche System nicht geben, die Begriffe aber auch nicht unverbunden lassen kann, ein auf psychologisch-pädagogischen Rück-

Digitized by Google

sichten beruhendes **Schulsystem** annehmen muß. Diese verschiedenen Schulsysteme dürfen aber nicht willkürliche und künstliche Zusammenstellungen sein, sondern sie müssen eine phänomenologische, anthropologische Wahrheit haben, die als solche durch keine späteren Studien vernichtet werden kann. So sind Logik und Ethik, wissenschaftlich betrachtet, zwei von der Psychologie streng geschiedene Wissenschaften; wenn aber die Schule, da wo sie die Begriffe, die Urtheile u. s. w. psychologisch betrachtet, auch das Nöthige aus der logischen Betrachtung beibringt, und da wo sie das Wollen psychologisch behandelt, auch das Nöthige aus der Ethik anfügt, so hat dieß durch die Natur des schulmäßigen Unterrichtes bedingte Verfahren eine anthropologische Wahrheit, die für Jeden, der sich nicht später ex professo mit Psychologie, Logik und Ethik beschäftigt, genügen kann.

Eine zweite Bemerkung, die ich zu machen habe ist die, daß der schulmäßige Unterricht, wenn er auch in erster Linie Mittel subjectiver Bildung, sowie Vorbereitung auf den wissenschaftlichen Unterricht ist, und darum materiell immer fragmentarisch bleiben darf und soll, doch auch einen Werth in sich selbst haben und so eine Stufe der Bildung ausfüllen muß. Will sagen, diejenige mathematische oder sprachlich-litterarische Bildung, welche die Schule gibt, soll für diejenigen, welche nicht Mathematik oder Philologie zu ihrem Lebensberufe machen, sondern irgend einer andern Wissenschaft sich widmen wollen, genügen, so daß das auf der Schule Erworbene, vorausgesetzt daß es nicht vergessen wird, nicht nur bei Betreibung der gewählten Wissenschaft, sondern auch sonst im Leben die erforderlichen Dienste leistet. Weil es der Schule aber unmöglich wäre, Alles was sie lehrt und übt in dieser Vollkommenheit zu lehren und zu üben, so muß sie unter den Combinationen von wissenschaftlichen Elementen, die wir Schulwissenschaften [83]) nennen, wieder diejenigen, welche als Vorbereitung auf alle oder sehr viele Wissenschaften dienen, von denen unterscheiden, welche

Digitized by Google

nur zu wenigen Wissenschaften vorbereiten, was Sprachen, Mathematik und Chemie zu den ersten, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. zu den zweiten Schulwissenschaften macht. Und weil einige Wissenschaften, wie z. B. Psychologie, Logik und Ethik, nebst der sog. Geschichte, wie sehr sie auch als Grundlagen vieler anderen Wissenschaften zu betrachten, beim schulmäßigen Unterrichte nicht so vollkommen gelehrt und geübt werden können, wie etwa einige Sprachen und die niedere Mathematik, indem die Schüler erst gegen den Schluß der Schulzeit befähigt sind den elementarischen Unterricht in diesen Wissenschaften zu fassen, so ist der schulmäßige Unterricht auch in dem Sinne unvollständig, daß der zweite Unterricht in diesen schwereren Wissenschaften der Hoch- und Fachschule überlassen werden muß, wobei es sich dann von selbst versteht, daß ein solcher zur Vervollständigung der allgemeinen und als Vorbereitung auf die Fachbildung gesuchter akademischer Unterricht in Logik, Psychologie, Ethik u. s. w. einen ganz andern Charakter tragen sollte, als der Unterricht für solche Studenten haben muß, welche in diesen Fächern ihren Beruf haben — was aber die meisten Professoren der sog. philosophischen Facultäten nicht zu wissen scheinen.

Wir kommen zum Unterricht auf der dogmatischen Stufe zurück. Insofern derselbe theoretisch ist, haben wir 1. die Verarbeitung, 2. die Verbindung der Begriffe zum Schulsystem ins Auge zu fassen.

Die Begriffe, mit denen wir hier zu operiren haben, sind uns aus der Analysis der angeschauten Thatsachen entstanden, sie sind ein Resultat des propädeutischen Unterrichts. Ob diese Begriffe nun reelle oder bloß logische sind, so kann es keine Schwierigkeit haben, den Weg, den wir rückwärts gemacht, nun auch vorwärts zu machen, und hieße es den Leser beleidigen, wollte man das Wie ausführlich schildern. Diese Seite des Unterrichts unterscheidet sich nicht von dem streng wissenschaftlichen Verfahren; der schulmäßige Unterricht muß die Fragmente

Digitized by Google

der Wissenschaft, die er heraushebt, wissenschaftlich behandeln, weil er sonst keine Vorbereitung, keine Vorschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs, weil er sonst populär, nicht aber gymnasial wäre. Diejenigen Stücke, welche der schulmäßige Unterricht für sich aus der Wissenschaft herausschneidet, muß er den Schüler vollkommen gründlich kennen lehren, weil, geschieht dieß nicht, werden etwa nur Resultate historisch überliefert, der Schüler das Lernen nicht lernt. Der Unterricht kann und muß Vieles bei Seite liegen lassen; was er aber behandelt, das muß er so behandeln, daß der Schüler die Sache in ihren Gründen einsieht und beim Unterrichte den Geist der Untersuchung empfängt. Der Sprachlehrer z. B. kann bei Behandlung der Grammatik unmöglich alle grammatischen Capitel erschöpfend behandeln, wenn er den Gegenstand mit dem Schüler untersuchen und nicht bloß unvermittelte Regeln tradiren will; er wählt darum die wichtigsten Punkte aus, z. B. für die Syntax die Modi und Tempora nebst den Conjunctionen, und die Casus nebst den Präpositionen, wobei er sich schon begnügen muß, von den Conjunctionen und Präpositionen nur einige erschöpfend zu behandeln: bei Behandlung der Onomatik muß es ebenfalls hinreichen, wenn an einigen bedeutenden Familien das Genealogische, an einigen wichtigen Tropen der Uebergang der Bedeutung, an einigen wichtigen Synonymen die Begrenzung und das Ineinanderspielen der Begriffe aufgewiesen wird; — ebenso wird der schulmäßige Unterricht in der Chemie weder alle Elemente durch Analyse vor den Augen des Schülers entstehen lassen, sondern nur eine Anzahl derselben, noch alle möglichen Verbindungen, welche die Elemente eingehen, darstellen, sondern wieder nur eine Anzahl derselben.

Hätten wir nun bei irgend einem Unterrichtsgegenstande eine Anzahl von Begriffen A, B, C, D, E...N, von denen jeder als Realprincip oder auch nur als logisch höherer Begriff zu gegebenen Thatsachen abc, defg, hi, kl, mnop...qrs, erkannt ist, so müssen diese Begriffe verbunden werden, und der Schüler

Digitized by Google

muß die ratio der Verbindung einsehen lernen, er muß einen zureichenden Grund dafür haben, warum wir den Begriffen diese und nicht eine andere Ordnung gegeben haben. Wären die Begriffe vollständig, so hätte die Sache keine Schwierigkeit, denn sie würden alsdann das wissenschaftliche System (synthetisches oder genetisches) ergeben; weil sie aber unvollständig sind, so kann die Verbindung nur ein Schulsystem sein. Wir müßten einen großen Theil des didaktischen Abschnittes der allgemeinen Pädagogik hier einschalten, um von der Natur dessen, was Schulsysteme sein können und sollen, hier für solche Schulmänner verständlich zu reden, die nicht bereits durch sich selbst auf den heutzutage noch parador lautenden Gedanken gekommen sind, daß und warum der schulmäßige Unterricht Schulsysteme haben muß und welcher Art diese sein müssen. Vom Schulsystem des Sprachunterrichtes wird unten die Rede sein; hier nur so viel: Das Schulsystem einer Schulwissenschaft unterscheidet sich sowohl von den vielen möglichen (synthetischen) Systemen der Anordnung als auch von dem einen (genetischen) Systeme der Entwickelung dadurch, daß es ein subjectives Princip hat, während die wissenschaftlichen Systeme ein objectives Princip haben oder doch zu haben glauben. Man kann sagen, der Standpunkt des Schulsystems sei der geocentrische, während der Standpunkt des genetischen Systems der Wissenschaft der heliocentrische ist. In diesem Sinne gibt es für jede Schulwissenschaft nur Ein Schulsystem, wie es für jede Wissenschaft nur Ein (genetisches) System der Entwickelung gibt, während die Anzahl der (synthetischen) Systeme der Anordnung unbestimmt ist. Weil aber im Subjectiven nicht nur das für alle Menschen identische Anthropologische, sondern auch die durch die besonderen Zwecke und Lebensaufgaben bedingte Verschiedenheit der Standpunkte liegt, so muß man andrerseits sagen, daß es für jede Schulwissenschaft mehrere Schulsysteme gibt, wie denn z. B. die Gegenstände des Schulunterrichts im Horizonte des künftigen Gelehrten eine andre Lage haben als im Horizonte des künftigen Gewerb-

Digitized by Google

treibenden, und wieder eine andre Lage für das weibliche Geschlecht. Darum kommen bei der Construction eines Schulsystems zwei Elemente, die anthropologische Constante und die der Rücksicht auf die künftige Berufsgattung (den Horizont) der Schüler entnommene Variable in Betracht. Dieß bedürfte einer näheren Ausführung, wozu sich noch einmal Veranlassung und Raum finden wird; hier können die architektonischen Principien für die verschiedenen Schulwissenschaften des gelehrten und des Bürger-Gymnasiums natürlich nicht dargelegt werden.

Insofern der Unterricht auch eine praktische Seite hat, wird das Thun, das auf der propädeutischen Stufe ein Nachahmen war, eine Anwendung des Wissens. Der Elementarschüler z. B., der einen Satz in der fremden Sprache bildet und in diesem einen Conjunctiv gebraucht, hat seinen Conjunctiv gerechtfertigt, wenn er einen mustergültigen Satz der fremden Sprache anführt, worin die Gedankenform dieselbe ist und darum der Conjunctiv sich findet; hier gilt es, den gebrauchten Conjunctiv aus dem Begriffe dieses Modus zu rechtfertigen. Was nun Lehrgang und Lehrform des schulmäßigen Unterrichts auf der zweiten, dogmatischen Stufe betrifft, so müßte man, um verständlich darüber zu reden, drei Arten von Wissenschaften unterscheiden. Auf der einen Seite hätten wir Mathematik [89]), Logik und (reine) Ethik, in denen das empirisch gegebene Material beinahe Null ist; auf der andern Geschichte, Erdbeschreibung u. s. w., in denen das rationale Element vorläufig beinahe Null ist; zwischen beiden Sprachlehre, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Psychologie, in denen ein größerer oder geringerer Theil der Data auf Principien zurückgeführt werden kann. Im Allgemeinen kann man nur sagen, daß die Lehrform hier synthetisch und nur aushülfs- und stellenweise analytisch ist, während der Lehrgang durch das Verhältniß des empirischen Stoffes zum rationalen bestimmt wird. In Beziehung auf das lernende Subject, das auf der propädeutischen Stufe einen psychologisch-genetischen Lehrgang verlangte, muß er hier ein ideologisch-genetischer sein. Dort mußte

Digitized by Google

der Gegenstand vor den Augen des Schülers allmälig so entstehen, wie es durch das psychologische Gesetz vorgeschrieben war; hier muß der Gegenstand so entstehen, wie ihn das ideologische Gesetz, das zugleich das Gesetz der Sache ist, entstehen läßt. Dort wurde von dem πρότερον πρὸς ἡμᾶς, hier wird von dem πρότερον τῇ φύσει ausgegangen, und der zweite Weg ist erst durch den ersten möglich geworden.

Brechen wir jedoch diese Allgemeinheiten ab und wenden wir uns zu der genetischen Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen. Wir legen zuerst die Grundsätze derselben vor (so weit wir sie kennen), indem wir es dem zweiten Abschnitte dieser Abhandlung vorbehalten, eine Anleitung zur Anwendung dieser Grundsätze zu geben.

Die Grundsätze können nun betreffen: den Zweck oder die Zwecke; die Beschaffenheit der Mittel; das, was der Gebrauch der Mittel voraussetzt; die Art des Gebrauches der Mittel.

Von den Zwecken — S. 2. aufgeführt — des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen ist in der vorhergehenden Abhandlung geredet: S. 95—99 von der praktischen, S. 83—93 von der philosophischen, S. 93—95 von der philologischen Bildung, S. 78—83 von der historischen und realistischen Seite der philomathischen Bildung. Will man einen dieser Zwecke als den obersten bezeichnen, so ist es der ethische: Alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht gibt, soll der Charakterbildung dienen — was auch Herbart's und P. Girard's Meinung ist.

Die Mittel sind theils die Lectüre, theils der Unterricht. Die sachlichen Forderungen an den letzteren sind S. 34—78 der vorhergehenden Abhandlung dargestellt (Grammatik S. 34 bis 50; Onomatik S. 51—67; Technik S. 67—68; Geschichte der Litteratur S. 76—77; Theorie der Litteratur S. 77—78); dagegen ist von den sachlichen Forderungen an die Lectüre dort zu sprechen versäumt worden, was darum jetzt hier nachträglich geschehen muß. [90])

Digitized by Google

Die wichtigsten Forderungen, welche der schulmäßige Unterricht an die Lectüre zu machen hat, möchten nun folgende neun sein, von denen die drei ersten subjectiver oder relativer, die sechs anderen objectiver oder absoluter Natur sind.

1. Muß die Lectüre dem Alter und der zunächst durch dieses bedingten Bildungsstufe des Schülers angemessen sein.

Die Forderung wird von Niemand bestritten, es muß aber gar nicht leicht sein sie zu erfüllen, da sehr viele der mir bekannten Schullesebücher in dieser Hinsicht viel zu wünschen lassen. Darum wäre es eine verdienstliche Arbeit, wenn ein rechter Pädagoge erstens die psychologische Charakteristik der verschiedenen Alters- und Bildungsstufen des Knaben- und Jünglingsalters geben, zweitens festsetzen wollte, welche Kenntnisse auf jeder dieser Stufen als vorhanden angenommen werden müssen, da jede Lectüre ihre eigenen Voraussetzungen an den Leser macht; worauf er drittens die verschiedenen Litteraturen durchmustern, und in jeder diejenigen Werke der poetischen und der prosaischen Kunst, und bei manchen Werken diejenigen Abschnitte bezeichnen müßte, welche sich für die Jugend auf den verschiedenen Stufen ihrer geistigen, ethischen und wissenschaftlichen Entwickelung zur Schul- und häuslichen Lectüre eignen. Indem aber die Pädagogik von der Psychologie nur Regulative, von der Ethik dagegen den Zweck ihrer Thätigkeit zu empfangen hat, kommt es bei der Auswahl der Lectüre nicht nur darauf an, daß ein Lesestück dem Schüler, wie er jetzt ist, verständlich und genießbar sei, sondern von dem gerade jetzt Verständlichen und Genießbaren darf nur das zum Lesen dargeboten werden, was auf jeder künftigen Bildungsstufe, selbst auf solchen geistigen Höhen, wo wir Männer wie Goethe, die Humboldt, Schleiermacher u. s. w. sehen, seinen Werth behält. Etwas kann für zwölfjährige Knaben eine unangemessene Lectüre sein, weil es erst von dem siebzehnjährigen Jünglinge verstanden, genossen und assimilirt werden kann; was aber diesem insipid und gehaltlos erscheinen würde, das darf auch einem jüngeren Alter

Digitized by Google

nicht zum Lesen dargeboten werden. Darum sind die meisten sog. Jugendschriften eine Albernheit, und Goethe sagt mit Recht: Für die Kinder ist das Beste eben gut genug. Gleicher Meinung ist Quinctilian (II, 6): Ego optimos quidem et statim et semper.

2. Auch das Geschlecht macht sich bei der Auswahl der Lectüre geltend.

Die Ausführung dieses Satzes muß Pädagogen überlassen bleiben, welche in vieljährigem Unterrichte die weibliche Natur erforscht und dabei über die Bestimmung der Frauen für das Familienleben hinlänglich gedacht haben.

3. Muß die Lectüre bis auf einen gewissen Grad auf die Art der Schule, d. h. auf die Gattung des künftigen Berufes der Schüler Rücksicht nehmen.

Dieser Satz erleidet bedeutende Einschränkungen; für die beiden Arten höherer Bildungsanstalten, nämlich gelehrte und Bürgergymnasien, ist er nur bis auf einen gewissen Grad wahr. Die englische und französische Lectüre (denn von lateinischer und griechischer ist in Bürgergymnasien nicht die Rede) darf füglich in beiderlei Anstalten dieselbe sein, nur die Benutzung derselben differirt.

4. Da, wie Büffon gesagt, der Stil der Mensch ist, wir aber bei aller Schullectüre den Menschen höher zu achten haben als die Sachen (denn auch in diesem Sinne ist es wahr, daß der Mensch sich vorzugsweise am Menschen bildet), so müssen vorzugsweise Werke oder Fragmente solcher Autoren in die Schule gebracht werden, die einen charaktervollen Stil schreiben, der aber zugleich diejenige glückliche Verbindung von Correctheit und Schönheit, oder, wenn man lieber will, diejenige Schönheit der Form zeigt, die wir classisch nennen.

Begreiflicherweise macht der Umstand, daß der schulmäßige Sprach- und Litteraturunterricht gar viele Zwecke zu verfolgen hat, Ausnahmen von dieser Regel nöthig, über die man aber für jeden einzelnen Fall muß Rechenschaft geben können.

Digitized by Google

Z. B. Im zweiten Bande meines franz. Lesebuches befinden sich S. 69—113 zwei Stücke (Frankreich, Preußen) aus Rougemont's Géographie de l'homme, in denen das Sachliche dergestalt überwiegt, daß auf vielen Seiten von gar keinem Stil die Rede sein kann. Hier habe ich also, um andern Rücksichten zu genügen, die Regel verletzt, jedoch auch dieses wieder mit einer Beschränkung. Einmal gibt es ein genus tenue, das dicht an den trockenen Geschäftsstil grenzt, und schon darum nicht unvertreten bleiben darf, weil Knaben und Jünglinge so gern, wenn sie ihre ersten Flüge wagen, in re levi tragœdias movent; andrerseits finden sich von demselben Autor (S. 132—144 und 324—332) Nationalcharakteristiken und didaktische Stücke in dem Bande, in denen der Mensch wirklich hervortritt.

Auf der obersten Stufe, wo die litterarhistorischen Rücksichten den pädagogischen fast das Gleichgewicht halten, wird man zwischen ganzen Werken und Fragmenten unterscheiden müssen.

Da nicht nur die beiden alten, sondern auch die drei neueren Litteraturen (deutsche, französische, englische), wie selten auch das durchaus Vortreffliche ist, eine Reihe von wahrhaft classischen Werken der dichtenden und redenden Kunst besitzen, so sollte man die Schüler nie eine ganze Schrift lesen lassen, die Bedenken erregt. Hamann's Heuschreckenstil ist charaktervoll genug, aber nichts weniger als classisch, Jean Paul in seinen meisten, Herder in manchen, Schiller in seinen frühesten Werken (vor deren Rohheit man erschrickt) sind in ähnlichem Falle; ganze Schriften dieser Art in die Schule zu bringen, ist gewiß nicht wohlgethan, wogegen die nach litterarhistorischen Rücksichten gemachte Sammlung auch solches Ungeheuerliche zur Lehre und Warnung enthalten muß. Was von dem Stile gilt, der nur Charakter aber keine Classicität hat, das gilt noch mehr von solchen Büchern, die ohne Charakter und Gehalt nur Stil sind — wovon Beispiele Jedem beifallen. Auch von diesen nur Fragmente, und zwar sind die leersten die besten, damit die

Digitized by Google

Schüler sich daran ärgern. Milder bin ich schon gegen manierirte Stilisten, wenn sie sonst nur Etwas zu sagen haben. Curtius erhält sich in den mittleren Classen, die Briefe des jüngeren Plinius wären wenigstens für Schüler oberer Classen eine so anmuthige als lehrreiche Privatlectüre.

5. Nicht minder muß ein Schriftsteller, damit wir ihm die Ehre anthun, ihn in die Schule zu bringen, nicht nur sich, sondern zugleich die Nation darstellen, zu welcher er gehört, und zwar wo möglich in dem doppelten Sinne, daß er nicht nur in seiner Denk- und Empfindungsweise sowie im Charakter seines Stils als echt national erscheine, wenigstens irgend eine bedeutende Seite des Nationalcharakters zur Anschauung bringe, sondern daß er auch über solche Materien schreibe, die zu der betreffenden Nation ein näheres Verhältniß haben und über diese in irgend einer Weise Aufschluß geben.

Die letztere Rücksicht verbietet z. B. den Polybius etwa anstatt des Xenophon in die Schule zu bringen, trotzdem daß jener gewiß der bedeutendere Historiker ist. Würde man aber, was zu wünschen, neben einigen ausgewählten Werken der griechischen wie der römischen Litteratur auch eine zunächst litterarhistorische Anthologie in den oberen Classen unserer gelehrten Gymnasien gebrauchen, so müßte dieselbe allerdings mehrere Fragmente von Polybius enthalten, und zwar theils solche, die vorzugsweise über römische Verhältnisse Aufschluß geben, theils solche, in denen der historische Pragmatismus und die tiefe politische Einsicht des achäischen Staatsmannes leicht bemerkt wird. Was davon zu halten, daß in vielen deutschen Schulen Florian's Numa Pompilius oder Guillaume Tell, oder gar Marmontel's Bélisaire gelesen wird, brauchen wir kaum zu sagen: von solchen Schriften gehören kaum Auszüge in ein Lesebuch, während Fenelon's Telemach oder Barthelemy's Anacharsis namentlich für solche Schüler, die keine classische Bildung erhalten, allerdings eine treffliche Hauslectüre ist. — Auf der unteren Lehrstufe nöthigen mancherlei andere Rücksichten nicht weniges Fremdartige in das

Digitized by Google

Lesebuch zu bringen namentlich auch Uebersetzungen. So findet sich im ersten Bande meines deutschen Lesebuches ein ganzer Abschnitt mit der Ueberschrift: Aus fremden Zungen, und darin Morgenländisches — Chinesisch, Indisch, Persisch, Arabisch, Hebräisch —, Helleniſches und poetische Bearbeitungen ausländischer Stoffe; im ersten Bande des französischen Lesebuches finden sich ebenfalls Dichtungen aus dem Morgenlande und zehn Krummacher'sche Parabeln; im zweiten Bande beider Bücher sind die Fragmente aus der alten Geschichte Herodot, Livius, Appian, Dio Cassius und Plinius d. J., entnommen und zum Theil in beiden Büchern dieselben. Warum dieß so ist, sagen sich einsichtige Lehrer wohl selbst.

6. Weil aber das schulmäßige Sprach- und Litteraturstudium vor Allem zur Menschheit und für die Menschheit bilden, Humanitätsstudium sein soll, so gehört kein Werk in die Schule, in dem das Individuelle und Nationale das Menschliche überwuchert. Gehörte z. B. das Spanische zu den Gegenständen unseres Schulunterrichts, so würden der Don Quixote und die Romanzen vom Cid eine treffliche Lectüre abgeben, wer möchte aber Jünglingen, die sich erst bilden sollen, zumuthen, Calderon'sche Dramen zu lesen?

7. Man hat an den Dichter natürlich andere Forderungen zu machen als an den Prosaisten, an den erzählenden, beschreibenden und charakterisirenden Schriftsteller wieder andre als an den Redner oder an den didaktischen Autor. Wie hoch nun aber auch die Form, namentlich bei Dichtern, zu stellen ist, für die Schule dürfte Reichthum an Gedanken und Sachen das Wesentlichere sein. Es gibt, bei Goethe und Anderen, manches kleine Gedicht von vollkommener Schönheit und unsagbarem Reize; gerade diese aber setzen beim Leser einen Hintergrund von inneren Erfahrungen voraus, die junge Leute nicht haben können, und darum sollte man sie in aller Weise von der Jugend fern halten. Pindar, Horaz, Platen, bis auf einen gewissen Punkt sogar Klopstock, Schiller in seiner didaktischen Lyrik besonders,

Digitized by Google

bieten dem jungen Leser in ihrem Gedanken- und Sachenreichthum zwar Schwierigkeiten dar, aber Schwierigkeiten, die unter guter Anleitung überwunden werden können, und das allein gibt ihnen für die Schule einen so hohen Werth. Daß bei der Auswahl der Prosaisten der Gedanken- und Sachenreichthum, natürlich ohne Vernachlässigung der andern Rücksichten, besonders ins Auge zu fassen ist, braucht kaum gesagt zu werden. Die Rücksicht auf das Sachliche macht die geringste Schwierigkeit: der Anonymus, der für deutsche Schulen einen Auszug aus Lamartine's Reise in den Orient (Lemgo, Meyer, 1844) gemacht hat, ist schlechthin ein unwissender Mensch; nicht einmal ein Fragment des schielenden Buches, aus dem nur zu lernen, wie der Orient nicht ist, gehört in die Schule, wenigstens finden sich in meiner französischen Chrestomathie sowie im Tableau anthologique nur Verse von Lamartine. Nicht ohne Schwierigkeit dagegen ist die Bestimmung, wie es sich mit dem Gedankenreichthum eines Werkes verhält. Hier muß man zunächst einen Unterschied zu machen wissen, den ich am besten mit einigen Worten des Abbé Brotier (in dessen Ausgabe der Réflexions et Maximes de La Rochefoucault, P. 1789) andeute: Corneille, Bossuet, Bourdaloue, La Fontaine et La Rochefoucault ont pensé et nous pensons avec eux, et nous ne cessons de penser, et tous les jours ils nous fournissent des pensées nouvelles; que nous lisions Racine, Fléchier, Neuville, Voltaire, ils ont beaucoup pensé, mais ils nous laissent peu à penser après eux. Damit vergleiche man einen Aphorismus von Lichtenberg: In den Schriften berühmter Schriftsteller, aber mittelmäßiger Köpfe, findet man immer höchstens das, was sie einem zeigen wollen, hingegen sieht man in den Schriften des systematischen Denkers, der Alles mit seinem Geiste umfaßt, immer das Ganze und wie Jedes zusammenhängt. Erstere suchen und finden ihre Nadel bei dem Lichte eines Schwefelhölzchens, das nur an der Stelle kümmerlich leuchtet, wo es sich befindet, da die Andern ein Licht anzünden, das sich über Alles verbreitet.

Digitized by Google

8. D. h. es genügt nicht, daß der Autor gedankenreich sei (man kann ja Gedankenspeicher anlegen, wie man Fruchtspeicher hat), er muß ein ursprünglicher Autor sein, Eigenthümlichkeit haben (die wieder Eigenthümlichkeit hervorruft), sein Werk muß ein Fruchtfeld sein, dessen Ertrag sich nicht nur verspeisen, sondern auch wieder säen läßt. Es würde hier zu weit führen, wollte ich nachweisen, wie ich diese wichtige Maxime bei meinen Sammlungen ins Werk zu setzen gesucht habe; ich will lieber ein paar Aphorismen von Lichtenberg und Goethe hieherſetzen. Ersterer sagt: „Zwei Absichten muß man bei der Lectüre beständig vor Augen haben, wenn sie vernünftig sein soll: einmal, die Sachen zu behalten und sie mit seinem System zu vereinigen (das Gelesene muß sich ansetzen), und dann vornehmlich sich die Art zu eigen zu machen, wie jene Leute die Sachen angesehen haben. Das ist die Ursache, warum man Jedermann warnen sollte, keine Bücher von Stümpern zu lesen, zumal wo sie ihr eigenes Raisonnement eingemischt haben. Man kann Sachen aus ihren Compilationen lernen, allein was einem Philosophen eben so wichtig, wo nicht wichtiger ist, seiner Denkungsart eine gute Form zu geben, lernt man nicht.“ Derselbe gibt am Ende des Lebens folgenden Rath: „Man hüte sich wo möglich vor allen Schriften der Compilatoren und der allzu litterarischen Schriftsteller! Sie sind nicht Ein Mensch, sondern viele Menschen, die man nie unter einen Kopf bringen kann ohne sich zu verwirren; und es geht oft viele Zeit verloren, eine solche musivische Arbeit unter einen guten Gesichtspunkt zu bringen. Ein Mann, der Alles zusammen gedacht hat für sich, verdient allein gelesen zu werden, weil ein Geist nur einen Geist fassen kann.“ Was diese beiden Aussprüche noch zu wünschen übrig lassen, ergänzen zwei andre von Goethe: „Die originalsten Autoren der neuesten Zeit sind es nicht deßwegen, weil sie etwas Neues hervorbringen, sondern allein weil sie fähig sind dergleichen Dinge zu sagen, als wenn sie vorher niemals wären gesagt worden.“ Und: „Daher ist das schönste

Digitized by Google

Zeichen der Originalität, wenn man einen empfangenen Gedanken dergestalt fruchtbar zu entwickeln weiß, daß Niemand leicht gefunden hätte, wie viel in ihm verborgen liege.“ Diesem habe ich nur Eins beizufügen: Weil die Jugend unwissend ist, so haben wir sie zunächst mit dem was den geistigen Gemeinbesitz unserer Zeit ausmacht zu erfüllen; dafür sorgt nun der Unterricht und die geistige Einwirkung der meisten Lehrer bis auf einen gewissen Punkt, es müssen aber Schriftsteller dazu kommen, die im Kreise der herrschenden Meinungen stehen, die, wenn ich mich so ausdrücken darf, conservativer Denk- und Gemüthsart sind. Justus Möser ist kein solcher Schriftsteller, wohl aber Xenophon. Weil aber die Schule zugleich es als möglich annehmen muß, daß ein und der andre bedeutende Kopf unter den Schülern sein könne, so muß auch, um diesen zur geistigen Emancipation den Anstoß zu geben, Einiges von solchen Autoren gelesen werden, die, wie J. J. Rousseau, gewagt haben, in ihrem Denken alles Bestehende, Anerkannte, Geltende so zu behandeln, als wenn es gar nicht vorhanden wäre. Im Gebiete des rein Geistigen können deutsche Autoren unsern Schülern den Dienst thun, sie frei zu machen; im Gebiete der praktischen Interessen muß er hauptsächlich von französischen und englischen Autoren erwartet werden; die griechischen und römischen Schriftsteller leisten jetzt für diesen Zweck nicht mehr viel. Da man aber die jungen Leute gegen die vom Anerkannten abweichenden Gedanken mißtrauisch zu machen die Pflicht hat, so habe ich oben vorsätzlich J. J. Rousseau genannt, aus dessen Contrât social und Considérations sur la Pologne meine franz. Chrestomathie (II. S. 484—494) einige Abschnitte gibt. Ich hätte auch Robespierre, Volney, Condorcet, Bonald, de Maistre, Lamennais u. A. nennen können, von denen sich Abschnitte im Tableau anthologique befinden. So sehr ich es tadeln muß, wenn man die radicale Revolutionsgeschichte von Mignet, nämlich das ganze Werk, in die Schule bringt (was häufig geschieht), so ist es doch gewiß in der Ordnung, Fragmente von Autoren, wie

Digitized by Google

die genannten, lesen zu lassen. Nur müssen es solche sein, deren Inhalt der Lehrer ohne zu große Mühe berichtigen, resp. widerlegen kann. Hat der Lehrer dazu den Geist, die Bildung, die sittliche und die bürgerliche Autorität, so sind solche bedenkliche Fragmente ganz unbedenklich. Ist der Lehrer dagegen selbst ein junghegelsches Genie, der, um mit Bruno Bauer zu reden, in Voltaire und Rousseau seine Patriarchen und in den Jakobinern seine Kirchenväter verehrt; oder ist das Schulwesen Regierungssache, und die Dinge stehen so, daß ein Wort des Lehrers gegen das was z. B. Robespierre sur le principe du gouvernement (Tableau II. S. 63) vorbringt, den Schülern als Wohldienerei und Gesuch um Beförderung oder Gehaltszulage erscheinen muß: dann sind solche bedenkliche Fragmente durchaus von den Schülern fern zu halten, da sie offenbar nur schaden müßten. Wo der Lehrstand viele Nihilisten unter sich hat, oder die Lenker des Staatsschulwesens von jeder Schule verlangen, daß sie Lakaien erziehe, da muß ein Central-Schulbücherverlag dafür sorgen, daß jedes Wort, welches an die Schüler kommt, „kauscher" sei.

9. Endlich — jedes gesprochene Wort hat eine sittliche Wirkung, sei sie nun beabsichtigt oder nicht. Von den drei prosaischen Gattungen dürfen wir zwar die historische und didaktische (philosophische und technische), mit der eigentlich rhetorischen verglichen, theoretische Gattungen nennen; sie sind es, und ist das Rhetorische, weil es unmittelbar auf den Menschen wirken will, das vorzugsweise Praktische; von einem höheren Gesichtspunkt aus werden wir aber den geschichtlichen und didaktischen Darstellungen und den poetischen nicht minder eine sittliche Wirkung zugestehen müssen, wenn auch keine so heftige, wie sie gute Reden, Briefe und Tendenzschriften äußern. Geht der Leser jetzt auf das S. 2 gegebene Schema zurück, so wird er die Forderungen an die Lectüre, insofern sie die Bildung des theoretischen Geistes fördern soll, im Vorhergehenden aufgezählt finden; an die Forderungen im Interesse der Bildung des praktischen Geistes ist

Digitized by Google

noch zu erinnern. Sie gehen auf die ästhetische, ethische und religiöse Bildung — bei dem Muttersprachunterricht besonders auch auf die nationale. Diese dreifachen Interessen verbieten nun schlechtweg ein ganzes Buch in der Schule lesen zu lassen, das seinem ganzen Charakter nach solche Wirkungen haben müßte, daß die Fragen 7, 8, 9 in der Anmerkung 5 nicht mit Ja beantwortet werden könnten; dagegen wird man nicht verhindern können, daß in den Sammlungen, besonders für die oberste Stufe, Manches erscheine, was in dieser oder jener Hinsicht bedenklich genannt werden muß. Kommt dergleichen in den Sammlungen für die untere Stufe vor, so ist es schlechthin eine Sünde, wie ich mir denn (um nur auf Eins aufmerksam zu machen) lieber die Hand abhauen wollte, als das schöne aber französisch empfundene Gedicht von Heine („Nach Frankreich zogen zwei Grenadier"), das ich in mehreren deutschen Lesebüchern für untere und mittlere Classen finde (z. B. Oltrogge III. S. 527), für das meinige abzuschreiben. Fände der Sammler eines für die französische Jugend bestimmten Lesebuches eine solche Perle bei einem seiner Dichter, so müßte der sie aufnehmen, wir aber, die wir die Jugend zu deutschen Volksgenossen zu bilden haben, nicht aber zu Landesverräthern und zum Dienst in den Truppen einer neuen Auflage des Rheinbundes, wir sind verpflichtet solche Sachen von der Jugend fern zu halten, ihren Enthusiasmus, ihre Liebe dem Vaterlande zu bewahren. So ist es auch eine Sünde, solche Fragmente in einem Lesebuche zu geben, die in gehässiger Weise den Riß verewigen, den die Reformation in den deutschen Kaisermantel gemacht hat. Und so Anderes. In französischen und englischen Sammlungen, namentlich für obere Classen, ist natürlich der Ausdruck selbst eines gesteigerten Nationalgefühles in den aufgenommenen Stücken im Allgemeinen zu dulden und im Einzelnen sogar zu wünschen. Treibt der englische Geschichtschreiber oder Redner den nationalen Egoismus oder die Parteilichkeit so weit, daß er möglicherweise Blücher und die Preußen bei der Schlacht von Waterloo nicht

Digitized by Google

bemerkt; macht der französische Historiker oder Redner die Thatsachen sich nach seiner Convenienz zurecht, so kann der Lehrer, vorausgesetzt daß er historische Studien gemacht hat, das Verschobene leicht zurechtstellen; die Art und Weise, wie sich Franzosen und Engländer zu ihrem Lande und Volke stellen, wird für deutsche Jünglinge (da unsere Litteratur fast nur kosmopolitisch ist [91]) eine treffliche Schule sein, vorausgesetzt daß der Lehrer und die Verhältnisse Eins verhindern. Dieses Eine ist dermaßen toll, daß man es schlechterdings für unmöglich halten sollte, wie es denn bei Franzosen, Spaniern, Engländern, ja bei Russen und Polen, und vielleicht bei Huronen und Irokesen unmöglich wäre; in Deutschland und Italien dagegen kommt es vor. Als Friedrich II. mit der Kaiserin Maria Theresia um Schlesien kämpfte, da enthusiasmirten sich, wie ein italienischer Autor, den ich nicht gleich nennen kann, berichtet, die Mönche in vielen italienischen Klöstern, namentlich in Rom, für einen oder den andern der kriegführenden Theile, ja der Enthusiasmus der ehrwürdigen Väter gieng so weit, daß es bis zu Prügeleien und Spaltungen kam. Daß der Krieg in der deutschen Reichsstadt Frankfurt, wie Goethe in seinem Leben erzählt, ähnlich wirkte, mag hingehen; was aber giengen Italiener ultramontane Schlägereien an, bei denen ihr Land nicht betheiligt war? So fragt der gesunde Menschenverstand, die Erfahrung antwortet, daß der Mensch sich nun einmal für Etwas interessiren muß; findet er dieses Etwas nicht zu Hause, so sucht er es draußen. Ich möchte den deutschen Geist nicht mit Herrn Ruge „niederträchtig“ nennen, dagegen dürfte sich die Behauptung wohl wagen lassen, daß ihm seit drei Jahrhunderten der gesunde Menschenverstand, wenigstens der politische, mehr oder minder abhanden gekommen ist. Pour revenir à nos moutons, so meine ich also, die Gallicismen und Anglicismen in den beiden fremden Litteraturen könnten für deutsche Jünglinge eben so viele Keime kräftiger Germanismen werden, wenn die Verhältnisse und die Lehrer zu verhindern wissen, daß solche Lectüre auf die

Digitized by Google

Schüler so wirkt, wie sie auf französische oder englische Leser wirken soll, und leider Gottes auch auf die deutschen Philister aller Orten zu wirken pflegt. Der deutsche Philister der gebildeten Sorte hat nämlich nicht selten einen „höllischen" französischen, oder englischen, oder auch russischen Patriotismus (was nach einer feinen Bemerkung des trefflichen Giehne zum Theil der Censur zu verdanken ist, welche die deutschen Zeitungen, indem sie Besprechung heimischer Angelegenheiten erschwert, auf fast ausschließliche Beschäftigung mit den Angelegenheiten fremder Staaten hinweist); deutschen hat er nicht, wie es denn wirklich schwer, und gewissermaßen sogar gefährlich ist, ihn zu haben. Welcher Lehrer es nun mit seinen Schülern wohl meint, der wird sich hüten, das Nationalgefühl in ihnen zu sehr zu steigern, um sie nicht sicher innerlich und möglicherweise auch äußerlich unglücklich zu machen; so weit muß aber das Nationalgefühl ausgebildet werden, daß der Schüler geneigt ist, dem Vaterlande nach Maßgabe seiner Kräfte und Mittel nützlich zu werden, wenn dieß verlangt oder auch nur gestattet wird, und zur Erzeugung einer solchen Gesinnung kann die fremde — griechische und lateinische, englische und französische — Lectüre, richtig benutzt, fast mehr beitragen als die deutsche.

Als das, was dem Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen vorausgehen muß, haben wir nicht nur einen gewissen Grad von Fertigkeit im Verständniß und Gebrauche der Muttersprache (wie sie meist mit etwa zehn Jahren vorhanden ist), sondern auch einen elementarischen Unterricht über dieselbe zu bezeichnen, durch welchen dem Knaben das Auge für die in jeder Sprache wirkende Logik geöffnet, sein Blick in dem Nervengeflecht der Kategorien orientirt wird. Wir haben denselben Grundsatz bei Ratich und Kromayer (S. 128), bei Comenius (S. 142) und bei Dr. Eyth (S. 80) gefunden, und wir finden ihn bei vielen der tüchtigsten Schulmänner heutiger Zeit; wer F. A. Wolf's Consilia scholastica zur Hand nimmt, findet ihn dort S. 50—55 ebenfalls, und zwar mit der Behauptung, daß

Digitized by Google

„dieß ein vortrefflicher Grund für andere Sprachen sei, auch in die Philosophie der Sprache einführe.“ Sogar der gute Rollin, dessen pädagogischen Grundsätzen gewiß Niemand, wenigstens nicht mit Recht, „rationalistische Verstiegenheit“ vorwerfen kann, spricht ihn in seinem Traité des études (L. 2, Ch. 1, art. 1) in folgenden Worten aus: Comme les premiers éléments du discours sont communs, jusqu'à un certain point, à toutes les langues, il est naturel de commencer l'instruction des enfants par les règles de la grammaire française, dont les principes leur serviront aussi pour l'intelligence du latin et du grec, et paraîtront beaucoup moins difficiles et moins rebutants, puisqu'il ne s'agira presque que de leur faire ranger dans un certain ordre des choses qu'ils savent déjà, quoique confusément..... A mesure que les enfants croîtront en âge et en jugement, les réflexions sur la langue deviendront plus sérieuses et plus importantes.

Dieser elementarische Unterricht über die Muttersprache (zu unterscheiden vom Unterricht in der Muttersprache) kann in solchen Elementarschulen, die lediglich auf die unterste Classe eines gelehrten oder Bürgergymnasiums vorbereiten, im letzten Jahre (mit etwa neun Jahren) schon betrieben werden; in allgemeine Elementarschulen gehört er nicht. In den unteren Classen des gelehrten oder Bürgergymnasiums wird er entweder fortgeführt oder begonnen, und zwar ist dafür zu sorgen, daß in diesen unteren Classen der grammatische Theil des deutschen Unterrichts auf das erste Vierteljahr jedes Cursus gelegt wird (auf das zweite Onomatik; auf das dritte Technik; auf das vierte Wiederholung des Jahrespensums), damit der Unterricht in der fremden Sprache, der natürlich langsamer fortschreitet, sich auf das im deutschen Unterricht Erworbene stützen kann. Im Bürgergymnasium reichen für diese grammatische Vorschule, vorausgesetzt daß der Lehrer die grammatischen Bestimmungen, welche der Schüler auffassen soll, nicht von Oben herab docirt, sondern dieselben aus deutschen Lesestücken analytisch gewinnen

Digitized by Google

läßt, etwa 40 Stunden hin (zwei Jahre jedesmal 10 Wochen zu zwei Stunden), im gelehrten Gymnasium darf man das Doppelte darauf verwenden.

Das Unwesen, das von der formalistischen Pädagogik seit einem halben Menschenalter mit der sog. deutschen Grammatik (seit acht Jahren mit der „Sprachdenklehre") in unsern Elementar- und Volksschulen getrieben worden ist, hat in den letzten Jahren — nachdem dieses formalistische Unwesen übrigens schon von dem Verfasser dieser Abhandlung, dann von Provinzialschulrath D. Schulz, Seminarlehrer Kellner und später von noch Andern bekämpft worden war — eine misologisch-romantisch-pietistisch-materialistisch-christlich-germanische Reaction hervorgerufen: die Herren Günther, Kalisch, Hülsmann, Ph. Wackernagel (le reste ne vaut pas l'honneur d'être nommé) haben den Unterricht in der deutschen Grammatik in den unteren und mittleren Classen der Gymnasien als „den Knaben aushöhlend", als „eine unnatürliche und in ihren Folgen und Tendenzen verderbliche Denkübung", als „die natürliche Sprachentwickelung mehr hemmend denn fördernd" u. s. w. u. s. w. in den großen Bann gethan, und ihr placitum ist von dem rheinischen Provinzialschulcollegium zu Coblenz und dem preußischen Unterrichtsministerium approbirt, adoptirt und recommandirt worden.

Wir versparen die Beleuchtung dieser Ansicht auf die Abhandlung über den Muttersprachunterricht, und verweisen vorläufig auf unsre Kritik des Ph. Wackernagel'schen Gesprächs in der Pädagog. Revue Bd. VIII — 1844, a — S. 1—45, besonders S. 27—30. Was in jener Ansicht wahr ist, das ist in der vorhergehenden Abhandlung S. 88—89 kurz dargelegt. Nur das möge noch beiläufig bemerkt werden, daß das von den HH. Günther (S. 144—145) und Hülsmann (S. 7—8) citirte J. Grimm'sche Verdammungsurtheil des deutschen Schulunterrichts (Vorrede zur ersten Ausgabe der deutschen Grammatik, vom September 1818) ein sehr ungeschicktes Citat gewesen ist. Fürs Erste trifft nämlich dieses vor siebenundzwanzig Jahren

Digitized by Google

ausgesprochene Urtheil den heutigen (guten und schlechten) deutschen Unterricht gar nicht, sondern den damaligen deutschen Unterricht à la Adelung und nach dem Muster des hergebrachten lateinischen Unterrichts; wenn die HH. Humanisten und Grammatisten recht zusehen und ihre „thörichten“ lateinischen Grammatiken bedenken, so trifft der Schlag auch sie; — fürs Zweite hat der Verfasser der deutschen Grammatik sein Urtheil in der Vorrede zur zweiten Ausgabe gemildert und es „auf den fast sinnlosen Elementarunterricht“ beschränkt, und in der Vorrede zur dritten Ausgabe hat er es stillschweigend ganz beseitigt und jede Spur davon getilgt, so daß Niemand mehr das Recht hat, sich darauf zu berufen. Fürs Dritte aber hätte den Nachsprechern einfallen sollen, daß die Grimm'sche Erinnerung an die Römer und Griechen wieder Erinnerungen hervorrufen würde, Erinnerungen — zunächst an die Institution des weiland kaiserlich römischen Professors Quinctilian, die hoffentlich jeder Humanist gelesen hat, dann an das letzte Buch der aristotelischen Politik. In diesem achten Buche des Aristoteles, um von Quinctilian nicht zu reden, steht nichts davon geschrieben, daß die Hellenen den Unterricht in der Grammatik (und zwar in der hellenischen, denn alte Sprachen hatten sie nicht, und persisch mochten sie nicht lernen) für eine „unsägliche Pedanterey“ und einen „geheimen Schaden“ gehalten hätten. Ob der an der deutschen Sprache gegebene grammatische Unterricht in unteren Classen für die Zwecke des Muttersprachunterrichtes förderlich oder entbehrlich ist, können wir hier dahingestellt sein lassen: es genügt, daß ein solcher Unterricht für das Erlernen der fremden Sprachen, wenn dieses Erlernen geistbildend, nicht aber bloße Dressur sein soll, unentbehrlich ist. Er ist auch den Gegnern dieses Unterrichtes unentbehrlich, denn gesetzt, sie machten dem Schüler im Anfange des Lateinlernens die Bestimmungen: Subject, Prädicat, Copula, Substantiv, Verbum u. s. w. an lateinischen Sätzchen klar, so müssen sie diese Sätzchen übersetzen; für den Schüler ist das Beispiel ein deutsches, und man sieht nicht ein,

Digitized by Google

wozu man die Aufgabe durch Einmischung einer fremden Sprache complicirte. Nur muß man nicht ganz wie Prof. Beneke sagen (Centralbibliothek 1839, April, S. 36): „Durch den Unterricht in der Muttersprache muß der Schüler die Anschauungen von den allen Sprachen gemeinsamen oder allgemein menschlichen Grundlagen erwerben; durch den Unterricht in den fremden Sprachen die Anschauungen von den Verschiedenheiten der Sprachen, welche in ihm dann zugleich ein größeres Interesse für das Verständniß des der Muttersprache Eigenthümlichen wecken werden.“ Es muß heißen: Während des elementarischen Unterrichtes in der Muttersprache, vor der Erlernung fremder Sprachen, oder in der ersten Zeit dieser Erlernung, ist dem Schüler die Muttersprache noch nicht eine Sprache, sondern die Sprache; was er in diesem Unterrichte von ihr erkennt, ist theils nur das mehreren Sprachen Gemeinsame, das aber noch nicht als ein Allgemeines gewußt wird, theils nur der Muttersprache eigenthümlich, das aber noch nicht als ein Besonderes gewußt wird; erst wenn der propädeutische Curs einer fremden Sprache (oder auch zweier) beendigt ist, und nun ein zweiter Unterricht sowohl über die Muttersprache als in der oder den fremden beginnt, stellt sich die Muttersprache dem Schüler als eine Sprache dar, und weil er sie nun mit fremden Sprachen vergleicht, so tritt der Unterschied dessen, was mehrere Sprachen gemeinsam haben, und dessen, was jeder eigenthümlich ist, ins Bewußtsein. Man muß darum zwischen dem ersten und dem zweiten Unterricht über die Muttersprache scharf unterscheiden: jener ist ein vorläufiger und weil an einem Besonderen gegeben, noch ungenauer Unterricht in der allgemeinen Grammatik; erst dieser kann Unterricht in der deutschen Grammatik genannt werden. Wollte man aber der Schule verbieten, einen so metaphysischen Gegenstand wie allgemeine Grammatik ist, mit zehn- bis zwölfjährigen Buben überhaupt zu treiben, so wäre das gerade so klug, als wollte man der Schule (oder der Kirche) untersagen, die Lehre von Gott und den göttlichen Eigenschaften an

Digitized by Google

Knaben zu bringen, weil auch das ein metaphyſiſcher Gegenſtand iſt.

Wir können nunmehr die Grundſätze für den ſchulmäßigen genetiſchen Unterricht in fremden Sprachen darlegen. Es ſind folgende:

a. Für beide Unterrichtsſtufen.

1. Der Unterricht in den verſchiedenen Sprachen, die gelehrt werden, muß möglichſt gleichförmig ſein. (Ebenſo: Ratich, Comenius, Fr. Thierſch, G. T. A. Krüger — vergleiche deſſen Programm des Obergymnaſiums zu Braunſchweig von 1843: Andeutungen zur Parallelgrammatik —, Hattemer u. e. A.)

Unſere Vorfahren erreichten dieſe Gleichförmigkeit dadurch, daß ſie das grammatiſche Syſtem des Ariſtarch in der Geſtalt, welche ihm die letzten römiſchen Grammatiker gegeben, nicht nur für die Grammatik der beiden alten Sprachen beibehielten, ſondern nach dieſem Syſtem auch die Grammatiken der neueren Sprachen ordneten. Und ſo lange die Verfaſſer von deutſchen, franzöſiſchen, italieniſchen, engliſchen Grammatiken ihren Stoff nach dem überlieferten Schema der griechiſchen und lateiniſchen Grammatik disponirten, fanden die Humaniſten dieſes Verfahren ganz in der Ordnung. Seit der Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal (1660) fieng aber Einer und der Andere an, den Priscian und Donat bald hier bald dort verbeſſern zu wollen; nicht nur entſtanden ſog. allgemeine Grammatiken (Beauzée, Condillac, Silveſtre de Sacy, Harris, Bernhardi, Vater, Reinbeck, Jakob, Roth u. A.), die neue Conſtructionen des grammatiſchen Materials verſuchten, auch die Grammatiken der einzelnen Sprachen, ſogar der alten, entfernten ſich immer mehr von dem ariſtarchiſchen Schema. Dieſes Aendern (denn ein Verbeſſern konnte man es nicht immer nennen) hatte allmälig zur Folge, daß von einer Gleichförmigkeit des Unterrichts in verſchiedenen Sprachen nicht mehr die Rede ſein konnte, indem

Digitized by Google

es für jeden Verfasser einer Grammatik, die einigermaßen litterarische Ansprüche machte, Ehrensache war, den Stoff nach eigenem System zu disponiren, wobei es denn geschehen konnte (und heute noch geschieht), daß in Einer Schule drei oder vier Grammatiken im Gebrauche sind, von denen jede ihr eigenes Schema befolgt, so daß die Schüler in so vielerlei grammatischen Systemen sich orientiren müssen als sie Sprachen lernen. In nicht wenigen Schulen kommt es sogar vor, daß für dieselbe Sprache successiv zwei Grammatiken von verschiedenen Verfassern und von ganz verschiedener Anordnung gebraucht werden. Unterdeß traten drei Mitglieder des Frankfurtischen Gelehrtenvereins für deutsche Sprache — die HH. Becker, Herling und Schmitthenner — mit theils allgemeinen theils deutschen Grammatiken nach durchgreifend neuen Systemen auf, und brachten eine große Wirkung, die man eine Revolution nennen kann, hervor. Das Becker'sche System, auf den zwei Voraussetzungen beruhend, erstens „daß die Sprache, als ein organisches Erzeugniß der menschlichen Natur, selbst ein in allen seinen Theilen und Verhältnissen organisch gegliedertes Ganze sei," und zweitens daß „mit der Verrichtung des Denkens zugleich die Verrichtung des Sprechens gegeben" sei, hat sich bekanntlich den größten Anhang gemacht, und da nicht die Form, sondern die Bedeutung Grundlage des Becker'schen Systems ist, da dasselbe seine Betrachtung *zuerst* auf die Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe, *demnächst* auf die denselben entsprechenden Ausdrücke in den Sprachformen richtet: so hat der Gedanke nahe gelegen, die Becker'sche Grammatik zur Grammatik aller Sprachen zu machen, wie wir denn nach dem Becker'schen System eine griechische Grammatik von Kühner, lateinische von Krüger und Feldbausch, eine französische von Frege, eine englische von Grübnau u. a. m. besitzen; — bis auf einen gewissen Grad gehören auch meine beiden Sprachbücher hieher. Fanden nun die classischen Philologen die Gleichförmigkeit der Grammatiken in der Ordnung, so lange die Grammatiken der neueren Sprachen nach dem

Digitized by Google

aristarchischen Schema gearbeitet waren, so finden sie jetzt, daß die lateinische und die griechische Grammatik nicht nach dem Becker'schen Schema disponirt werden dürfen, und als Hr. von Thiersch auf dem Philologencongreß zu Gotha 1840 eine parallele Behandlung der deutschen, lateinischen und griechischen Grammatik vorschlug, und dieser Vorschlag 1841 zu Bonn näher besprochen wurde, da erklärten sich mehrere der Anwesenden — am stärksten Prof. Hase von Breslau und Prof. Gerlach von Basel — nicht nur gegen das Becker'sche System, sondern sogar gegen die parallele Behandlung der Grammatik überhaupt, während Hr. v. Thiersch wiederholt darauf hinwies, daß der allgemeine Menschengeist als das Höhere über dem Geiste der einzelnen Sprachen stehe. Ob nun die parallele Behandlung der Sprachen durch Zugrundelegung des Becker'schen Systems oder aber eines andern am besten vermittelt werde, können wir hier dahin gestellt sein lassen; das aber müssen wir festhalten, daß das System, nach welchem an einer und derselben Schule die sprachlichen Thatsachen dargestellt werden, für sämmtliche Sprachen Dasselbe sein muß, und daß eine Schule, die dieß nicht weiß, als Schule schlecht ist, und wäre jeder ihrer Sprachlehrer ein princeps philologorum. Die Schüler sind nicht der Grammatiken wegen da, sondern die Grammatiken der Schüler wegen. Dazu kommt Zweierlei: erstens gelingt es, wo an einer Schule mehrere Grammatiken von verschiedenem System im Gebrauche sind, nur den allertalentvollsten Schülern sich in diesen verschiedenen Systemen nothdürftig zu orientiren, wahrhaft aneignen werden sie sich aber keins dieser Systeme, so wenig ein junger Mensch ein Lutheraner würde, der neben dem lutherischen Katechismus auch den Heidelberger und den Catechismus romanus zu lernen bekäme; für die Schüler von mittleren Anlagen ist nicht einmal ein solches Orientiren möglich, so daß sogar die praktischen Zwecke, um derenwillen die Schule Grammatiken gebraucht, darunter leiden; — der „formale" Zweck, der allerdings verlangt, daß jeder gebildete Mensch einmal Grammatik

Digitized by Google

gelernt habe, ist beim Gebrauch mehrerer Grammatiken, deren jede ihr eigenes System befolgt, ganz aufgegeben. Zweitens kann nur da, wo die verschiedenen Grammatiken nach demselben Schema gearbeitet sind, der grammatische Unterricht ein schulmäßiger auch in dem Sinne sein, daß derselbe für jede Sprache fragmentarisch bleibt, und doch, indem diese Fragmente im Bewußtsein des Schülers zusammenrücken, ein Ganzes wird. Es ist nämlich der Schule unmöglich, sämmtliche grammatische Capitel für jede Sprache ausführlich zu behandeln, es ist aber sehr wohl möglich, wenn man, wie im Bürgergymnasium, drei — Deutsch, Französisch, Englisch —, oder gar, wie im gelehrten Gymnasium, fünf, oder doch wenigstens vier Sprachen lehrt, aus der Grammatik jeder einzelnen Sprache gewisse Gegenstände ausführlich zu behandeln, und diese Gegenstände so zu wählen, daß sie zusammengenommen eine ziemlich vollständige Schulgrammatik ergeben.

Bis jetzt hat es noch nicht gelingen wollen die Gleichförmigkeit des Unterrichts in verschiedenen Sprachen auch auf die Onomatik auszudehnen. Indeß sollte es nicht unmöglich sein ein System von Begriffen aufzustellen und nach diesem die Wörter von zwei oder mehreren Sprachen zu ordnen, was denn eine Synonymik mehrerer Sprachen ergäbe. Ein derartiger Versuch wäre aber erst zu machen.

2. Wo mehrere fremde Sprachen schulmäßig gelehrt werden, da müssen die ärgsten Schwierigkeiten der ersten fremden Sprache überwunden sein, bevor der Elementarcurs der zweiten beginnen darf, und in dieser muß erst ein fester Grund gelegt sein, ehe das Erlernen der dritten anfangen darf. (Ebenso: Ratich, Comenius, Rothert, Braubach.) Dieses Princip des successiven Erlernens gilt jedoch nur für die erste Hälfte der Schulzeit, indem während der zweiten Hälfte das Nacheinander ein Nebeneinander wird; dagegen findet das Successionsprincip für die verschiedenen Pensen, die bei jeder Sprache in Betracht kommen, durchgreifend seine Anwendung, indem zuerst ein gewisser

Digitized by Google

Grad technischer Fertigkeit erworben werden muß, hierauf Grammatik und Onomatik, endlich Sprachkunst und Litteratur vorherrschende Gegenstände der Beschäftigung werden.

Man vergleiche in der vorhergehenden Abhandlung S. 29 u. den Stundenplan für ein gelehrtes Gymnasium; in der Abhandlung „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums“ (Belle-Vue bei Constanz, 1845) den dort mitgetheilten Stundenplan. In jenem steht das Lateinische drei Semester hindurch allein da, nachdem c. 640 lateinische Lectionen gegeben sind, tritt das Französische mit wöchentlich 6 Stunden hinzu; nachdem nun ein Semester hindurch c. 120 französische Lectionen gegeben sind, tritt im dritten Jahre, wo das Französische seine 6 Stunden behält, das Lateinische aber von 10 resp. 12 Stunden für dieses Jahr auf 6 herabsinkt, das Griechische mit 9 Stunden auf, so daß, da nun am Lateinischen und Französischen schon der Sprachsinn geübt, der Schüler auch zwei Jahre älter ist als im Anfange, der Elementarcurs des Griechischen in Einem Jahre, in c. 360 Lectionen beendigt werden kann. Nun beginnt fürs Deutsche, Lateinische, Französische und Griechische der dogmatische Curs, während das Englische jetzt erst, mit 5 Stunden, begonnen und so getrieben wird, daß der Elementarcurs in einem Semester abgethan ist und dann der höhere Curs beginnen und dem Unterricht in den andern Sprachen parallel laufen kann. Im Bürgergymnasium steht das Französische im ersten Jahre allein mit 6 Stunden da; nachdem so 320 französische Stunden gegeben, wird es im zweiten Jahre mit 7 (macht 280 Stunden) fortgesetzt und der Elementarcurs abgeschlossen, während der englische Elementarcurs, ebenfalls wöchentlich mit 7 Stunden, in diesem Jahre angefangen und beendigt wird, so daß mit dem dritten Jahre für Deutsch, Französisch und Englisch der höhere Unterricht beginnen kann.

3. Der Unterricht in den verschiedenen Sprachen muß schulmäßig vergleichend sein.

Digitized by Google

Wir sagen schulmäßig vergleichend und schließen dadurch Zweierlei aus.

Der Linguist kann sich, grammatisch oder onomatisch, oder beides zugleich, mit Einer Sprache beschäftigen, oder mit einer Sprachfamilie, oder mit allen vorhandenen Sprachen. (Er kann dabei entweder als Empiriker verfahren, sei es daß er nur den Zustand einer Sprache in einer gegebenen Periode im Auge hat, den Sprachgebrauch constatirt — dann ist er statistischer Grammatiker oder Onomatiker —, oder daß er die Veränderungen in den Wort- und Satzformen und in der Bedeutung der Wörter durch alle Perioden der Sprache hindurch aufweist — dann ist er historischer Grammatiker oder Onomatiker —; oder er kann den Sprachgebrauch begründen, das Warum der Thatsachen aufzeigen, speculativer oder philosophischer Linguist sein; am besten ist er beides zugleich.) Alle Sprachen kann nun Ein Individuum nicht wohl kennen; das Höchste ist bis jetzt gewesen, daß man sich, grammatisch oder onomatisch, mit einer Sprachfamilie beschäftigt hat (Bopp, Diez, Pott; — mit einem Stamme einer Familie: J. Grimm), und dieß ist vorzugsweise vergleichende Linguistik genannt worden. Auf ein Vergleichen in diesem Sinne und in dieser Ausdehnung kann sich nun die Schule nicht einlassen, da sie erstens dazu nicht genug Sprachen lehrt, und zweitens die Schüler die fremden Sprachen in der Schule erst lernen sollen.

Man kann nun zweitens, indem man sich mit einer fremden Sprache abgibt, diese fremde Sprache mit der Muttersprache vergleichen (was jeder Lernende unwillkürlich thut), und zwar kann dieses Vergleichen so weit gehen, daß es zum Princip der Darstellung der fremden Sprache gemacht wird. Was nämlich in dem Gebrauche der fremden Sprache mit dem Gebrauche der Muttersprache übereinstimmt, das wird als Regel, was abweicht, als Ausnahme angesehen — das Verfahren der meisten Schulgrammatiken älteren Zuschnittes, z. B. der Zumpt'schen. Dieses ganz rohe Verfahren, von dem schon S. 35 die Rede war, ist

Digitized by Google

gerade so klug, als das Verfahren eines mit der Naturgeschichte der Hunde und der Katzen sich beschäftigenden Pferdes sein würde, wenn besagtes Pferd die Hunde und Katzen nach ihrem Bau und Leben nur mit sich vergleichen wollte. Für die Praxis hat es den Nachtheil, daß Schüler, die nur dieses Vergleichen geübt haben, die fremde Sprache nicht in ihrer Eigenthümlichkeit erkennen und sich nie im Geiste derselben ausdrücken lernen, wie schon S. 56 bemerkt worden ist.

Das schulmäßige Vergleichen ist ein Anderes. Beim Unterricht in fremden Sprachen ist das Vergleichen derselben mit der Muttersprache nur für den ersten Anlauf gestattet; zwar sollen die fremden Sprachen mit der Muttersprache verglichen werden, aber das gehört in den Muttersprachunterricht, natürlich in den zweiten Curs desselben. Beim Unterricht in fremden Sprachen beginnt das Vergleichen erst bei der zweiten; im gelehrten Gymnasium wird das Französische mit dem Lateinischen, das Griechische mit dem Lateinischen und Französischen, das Englische mit dem Lateinischen, Französischen und Griechischen, und (etymologisch) mit dem Deutschen verglichen, und zwar in allen Fällen, wo die Vergleichung dem Schüler Nutzen bringt, wo sie ihm die Auffassung oder den Gebrauch der fremden Sprache erleichtert. Diese Fälle zu bestimmen, gebührt dem Lehrer; das Urtheil darüber wird aber bei Verschiedenen immer sehr verschieden sein. Ich z. B. habe es beim französischen Unterrichte im gelehrten Gymnasium immer am Kürzesten und Leichtesten gefunden, für die meisten Wortbildungen und Wortformen vom Lateinischen auszugehen, während für die französische Syntax das Griechische fast mehr Vergleichungspunkte darbietet als das Lateinische. Vgl. in der vorhergehenden Abhandlung S. 48—49.

Wo dann, wie bei der griechischen Sprache, mehrere Dialekte litterarisch benutzt worden sind, da versteht es sich von selbst, daß diese Dialekte verglichen werden müssen, und wo ein gelehrtes Gymnasium Alt- und Mittelhochdeutsch lehrt (was freilich dermalen nur die besseren Gymnasien der deutschen

Digitized by Google

Schweiz und einige wenige deutsche thun), da sollte es sich wieder von selbst verstehen, daß das Neuhochdeutsche in den oberen Classen mit dem Altdeutschen verglichen, also Eine Sprache — unsre Muttersprache — historisch gelehrt würde.

Wie weit — extensiv und intensiv — in diesem Vergleichen zu gehen ist, muß dem Tacte des Lehrers überlassen bleiben. Ein Kriterium für das Maß findet sich im folgenden Grundsatz.

4. Die Schüler sollen in keinem Augenblick ihrer Schulzeit mehr wissen als sie auch ausüben können, und alles Wissen, das bloßes Wissen bleiben müßte, das nicht praktisch werden könnte, ist vom schulmäßigen Unterrichte auszuschließen. Alles Wissen des Schülers soll eine Beziehung auf die Praxis haben, sei es nun, daß — wie im Elementarcurs — das Wissen auf dem Können beruht, sei es, daß — wie im höheren Curs — das Können auf dem Wissen beruht. Der Lehrer hat sich so viel möglich des Docirens zu enthalten und praktisch zu unterrichten, will sagen: auf Grund der Anschauungen und Fertigkeiten, welche die Schüler haben, Fragen zu stellen, und dadurch die Schüler zu nöthigen, daß sie sich selbst unterrichten. Ueberhaupt hat die Schule in einer fremden Sprache mehr die Kunst als die Wissenschaft zu sehen. (Ebenso: Comenius, Pestalozzi, Döderlein.)

Man vergleiche z. B. in der vorhergehenden Abhandlung S. 38—40; man könnte fragen, ob die Schüler (des gelehrten Gymnasiums) die dort angestellten Vergleichungen machen müssen. Dieß wird der Fall sein, wenn daraus ein Wissen entsteht, das die Praxis unterstützen und erleichtern kann. Der Fall tritt hier ein, denn der Schüler lernt, indem er die dort gegebenen Wörter betrachtet, in welchen zwei häufig vorkommenden Fällen er den Accent setzen oder nicht setzen muß.

5. Der Unterricht muß nicht bloß mechanisirte, sondern organisirte Totalität, die in ihm gesetzte Zweckmäßigkeit darf nicht bloß, wie in den Mechanismen, eine äußere und einseitige,

Digitized by Google

sondern sie muß, wie in den natürlichen und ethischen Organismen, eine innere und wechselseitige sein. [92])

Der scholastische Schlendrian, dessen Herrschaft weiter reicht als geglaubt wird, bringt es nicht einmal dazu, den Unterricht zu mechanisiren. Während in einer Maschine die verschiedenen Theile sich aufeinander beziehen, der eine für den andern, dieser für den dritten Mittel ist, und sie in ihrer Gesammtheit den beabsichtigten Zweck hervorbringen, kann man es beim Sprachunterricht alle Tage sehen, daß die verschiedenen Momente desselben (Lectüre, Grammatik, Onomatik, Praxis) gar nicht planmäßig ineinander greifen. Von dem Webermeisterstück,

> »Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
> Die Schifflein herüber, hinüber schießen,
> Die Fäden ungesehen fließen,
> Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt,«

weiß der scholastische Schlendrian nichts: bei einer grammatischen Regel hält er sich an die Beispiele, die in der Grammatik stehen, bei einer Erklärung einer Vocabel an die Belege, die das Lexikon hat, bei litterartheoretischen Auseinandersetzungen an die Beispiele des Compendiums, während die Lectüre der Strom sein sollte, der alle diese Räder treibt.

Wir verlangen aber mehr, statt des Mechanismus Organismus, d. h. es genügt nicht, daß die Lectüre dem Unterricht und der Praxis diene, jedes dieser drei Momente muß zugleich Mittel und Zweck sein; muß die Lectüre dem Unterricht und der Praxis dienen, so müssen Unterricht und Praxis wieder der Lectüre dienen; muß der Unterricht (in Grammatik, Onomatik, Litteraturgeschichte und Theorie der Litteratur) der Lectüre und Praxis dienen, so müssen Lectüre und Praxis wieder dem Unterrichte dienen, und so auch die Praxis: einmal muß sie dienen, dann herrschen.

6. Damit hängt Zweierlei zusammen.

Einmal muß der Unterricht dafür sorgen, daß das Gelesene, Gelernte und Eingeübte dem Schüler im Fortgange

Digitized by Google

ſeines Lernens immer wieder vorkommt, ſo daß die repititio mater studiorum nicht bloß dann ſtatt hat, wenn der Lehrer ſagt: Jetzt wollen wir wiederholen, ſondern das Wiederholen durch die Oekonomie des Lehrganges geſetzt und dem fortſchreitenden Unterricht immanent iſt. Neben dieſem fortſchreitenden Wiederholen darf natürlich auch das von jeher empfohlene und geübte bloße Wiederholen (ebenſo das Examiniren) nicht verſäumt werden.

7. Dann aber muß, da eine innige Wechſelwirkung zwiſchen Lectüre, Unterricht und Uebung nur in ſo weit ſtattfinden kann, als das Verſchiedene ſich im Geiſte des Lernenden zuſammen findet, das Wiederholen für einen Theil des Geleſenen und Gelernten zum Memoriren geſteigert werden. (Ebenſo: Comenius und Ruthardt.)

8. „Das Auswendiglernen darf nirgends das Erſte ſein“ (Herbart), oder auch wie es S. 139 bei Comenius hieß: „Der Schüler lerne nichts auswendig was er nicht begriffen hat.“

9. Iſt der Unterricht organiſch, ſo iſt auch das Auswendiglernen einerſeits Zweck (was aber der Schule Zweck iſt, iſt für das Leben des Schülers wieder Mittel), andrerſeits Mittel. Als Mittel tritt es in die Mitte zwiſchen Lectüre, Unterricht und Praxis und verknüpft dieſelben; das Memorirte dient der Lectüre, indem es dem Geiſte den Inſtinct der Analogie und damit den Schlüſſel zum Verſtändniß des noch nicht Vorgekommenen gibt; es dient der Grammatik und Onomatik, indem es beide ſtützt und trägt; es dient der Praxis, indem es Muſter und Material für dieſelbe darbietet. (Ebenſo: Ruthardt.) Daß das Memorirte nebenbei auch der ethiſchen Bildung Dienſte leiſten kann und ſoll, hat ſchon Quinctilian (I, 2) angemerkt: Ii versus, qui ad imitationem scribendi proponentur, non otiosas velim sententias habeant, sed honestum aliquid monentes. Prosequitur hæc memoria in senectutem, et impressa animo rudi usque ad mores proficit. Ohne ein planmäßiges Memoriren kann nirgends von genetiſchem Unterrichte die Rede

Digitized by Google

sein. Der genetische Unterricht ist nämlich für den Schüler heuristisch (natürlich nur in dem Sinne, in welchem allein von Heuristik die Rede sein kann), ein selbständiges Verarbeiten eines Gegebenen geht aber nur dann von statten, wenn das Gegebene wahrhaft in unserem Besitze, nämlich im Gedächtniß ist. Denn tantum scimus, quantum memoria tenemus.

Wir müssen unten auf das Memoriren zurückkommen.

b. Für die propädeutische, elementarische Stufe.

1. Die Anschauung der fremden Sprache muß Ausgangspunkt des Unterrichtes in derselben, und das Angeschaute Grundlage der Grammatik, Onomatik und Technik (sowie später der Theorie und Geschichte der Litteratur) sein. (So sämmtliche Analytiker: Jacotot, Hamilton u. s. w. — S. 86 —, so Meierotto und Lemare, so Ratich, Comenius und Pestalozzi, so Ruthardt.)

Beiläufig mag bemerkt werden, daß das hier verlangte Anschauen — es sind nämlich nicht Dinge anzuschauen, sondern Vorstellungen und Beziehungen zwischen denselben — nur solchen Knaben gut von statten geht, die schon in einer andern, leichteren Art von Anschauung — im Bemerken der Unterschiede der Gestalten — geübt sind, die Sehen und Aufmerken gelernt haben.

2. Die fremde Sprache ist aber ein sehr Complicirtes, sie besteht aus vielen tausend Wörtern und Wortverbindungen, aus vielen hundert Wort- und Satzformen. Die Gesammtanschauung kann nur das Resultat mehrjähriger Arbeit sein. Für den Anfang wird man darum die Anschauung nur auf Solches richten, was übersehen und zugleich für sich verstanden werden kann. Dieses Uebersichtliche und zugleich Verständliche ist im Anfange weder ein Text noch ein Wort, wohl aber ein Satz. Der isolirte Satz spricht einen Gedanken aus, der übersehen und verstanden werden kann; dieser Gedanke ist aus Vorstellungen zusammengesetzt, die hier ein gewisses Verhältniß zu einander

Digitized by Google

haben; diese Vorstellungen (die Wörter) und ihr Verhältniß (die Wort- und Satzform) werden im Satze ihrer Bedeutung und Form nach ohne Mühe gemerkt.

3. Da dem propädeutischen Cursus ein höherer folgt, der ihn nicht nur fortsetzt, sondern auch ergänzt (freilich muß dieser wieder durch das fortschreitende Leben ergänzt werden), so ist es nicht nöthig, daß alle in der Sprache vorhandenen Wort- und Satzformen, und noch weniger alle vorhandenen Wörter und Wortverbindungen durch Sätze repräsentirt seien; es genügt, wenn die gebräuchlichsten grammatischen Formen und so viele Wörter (Stämme, Ableitungen und Zusammensetzungen), und ein Theil derselben in ihren verschiedenen Bedeutungen, ebenso Phrasen, in den Sätzen zur Anschauung gebracht werden, daß nicht nur das nächste praktische Bedürfniß befriedigt, sondern durch diese Beschäftigung auch die Befähigung für einen höheren Unterricht gewonnen wird.

Beiläufig mag hier bemerkt werden, warum ich Hrn. Ruthardt's Rath (Vorschlag u. s. w. S. 290), „den Stoff etwa auf den zehnten Theil zu beschränken," nicht befolgen kann, und warum mir die zwanzig oder dreißig Sätze, mit denen er sich für den Anfang begnügen will, nicht genügen. Ich gebe nämlich von der ersten Stunde an Unterricht in der Sprache, d. h. in den Anfängen nicht nur der Grammatik, sondern auch der Onomatik und in der Praxis beider, d. i. der Technik. Mit dreißig Sätzen möchte man die hauptsächlichsten Wortformen anschaulich machen können, und das kaum; mir ist aber daran gelegen, daß die Schüler sich der Wortformen schnell bedienen lernen, und schon dazu würde ich einer Anzahl von Wörtern und Phrasen bedürfen, die ich dem Schüler folglich, und zwar zunächst in Sätzen (vgl. S. 55), darreichen muß.

4. Weil die Anschauungen der einzelnen Sätze mit der Zeit eine Gesammtanschauung der fremden Sprache ergeben sollen, so müssen die Anschauungen planmäßig geordnet sein.

Die Anwendung dieses Grundsatzes in der zweiten Abthei-

Digitized by Google

lung. Daß weder Meierotto's und Lemare's grammatistische, noch die lediglich nach Becker's Syntax gemachte Wurst'sche, noch Comenius' realistisch-onomatische Anordnung planmäßig heißen kann, ist schon früher gesagt. Die Anordnung in Dr. Ruthardt's Loci memoriales ist mir nicht klar. Ich kann nur eine psychologisch-genetische Combination der Anschauungen planmäßig nennen, eine solche aber ist meines Wissens in meinem Französischen Sprachbuche zuerst versucht worden.

Das Ideal dieser Planmäßigkeit ist

a. in grammatischer Beziehung:

α. daß keine Wort- oder Satzform auftrete, die erst später erklärt wird (dieser Fehler ist, so viel ich weiß, im franz. Sprachbuche nur Einmal gemacht, nämlich in Lection 11 A in dem vorletzten Satze: elle vendait *des* pommes);

β. daß das Verständniß jeder Wort- oder Satzform an dem Orte wo sie auftritt durch das Frühere vorbereitet sei, und durch sie wieder das Verständniß des zunächst Folgenden vorbereitet werde, weßhalb die Folge der Beispielsätze eine syntaktische, die Folge der auftretenden Wortformen durch die Satzformen bestimmt, die sog. Formenlehre der Syntax unter- und eingeordnet sein muß;

b. in onomatischer Beziehung:

α. daß jedes abgeleitete oder zusammengesetzte Wort erst auftrete, nachdem das Stammwort da gewesen ist;

β. daß jedes Wort erst dann in abgeleiteter Bedeutung auftrete, nachdem es in seiner ursprünglichen Bedeutung da gewesen ist.

Mit Beziehung auf die Ruthardt'schen Einwürfe (Vorschlag u. s. w. S. 304—306) mag hier wiederholt werden, daß es für den Elementarcurs natürlich genügt, wenn der Reichthum an Ableitungen und Zusammensetzungen nur bei etwa zwanzig Wortfamilien, und der Reichthum an Bedeutungen nur bei etwa fünfzig Wörtern in Sätzen gezeigt wird. So kann es auch genügen, wenn der Elementarcurs nur etwa fünfundzwanzig leichtere

Digitized by Google

Synonymen kennen und unterscheiden lehrt. (Unser Sicher z. B. ist lat. tutus und securus; der einzige Satz von Seneca: Tuta scelera esse possunt, secura non possunt, führt auf den Unterschied.) Warum die consequente Durchführung der Forderung, das Stammwort, z. B. vir, eher erscheinen zu lassen als irgend ein abgeleitetes, z. B. virtus, „nur zu verderblicher Einseitigkeit und Pedanterei führen" soll, vermag ich nicht einzusehen. Dagegen kann ich auf die Frage: „Wird Hr. M. im Stande sein, aus den spärlichen Ueberresten der römischen Litteratur, selbst wenn er dichterische Stellen nicht verschmäht, welches Verfahren wir jedoch entschieden abweisen müssen, die vier bis fünf Bogen, welche er für die unterste Classe verlangt, mit solchen Sätzen zu füllen, die dem Inhalte nach ansprechend und angemessen, der Form nach leicht und, was die Hauptsache ist, so mannigfaltig sind, daß alle die von ihm aufgestellten Verhältnisse gleichzeitig und überall in richtiger Stufenfolge zur Anschauung gebracht werden?" — da ich bis jetzt nur an Rizolius' Hand den Cicero ausgezogen, die Arbeit aber seit einigen Jahren nicht fortgesetzt habe, keine befriedigende Antwort geben. Hr. R. sagt: „Für die bleibende Aufnahme ins Gedächtniß ist unbestreitbare Classicität ein unerläßliches Erforderniß;" es scheint demnach, daß er nur vom Memorirstoff Classicität fordert. Vgl. auch die Aeußerung S. 296. Ich habe mich bis jetzt von dem Gedanken noch nicht trennen können, jeder lateinische Satz sowohl des Sprach- als des Lesebuches, gleichviel ob er memorirt werden soll oder nicht, solle echt römisch sein; sowie man sich gestattet, für das Sprachbuch einen Theil der nöthigen Sätze selbst zu machen, wird die Arbeit weniger mühsam.

5. Der Anschauungen jeder Art müssen an dem Orte, wo die Art zuerst erscheint, so viele sein, daß das Allgemeine in den Anschauungen (in den Sätzen), das Bleibende, die Wort- und Satzform nämlich nebst den Vocabeln und Phrasen, sich dem Geiste des Schülers stark einprägt. Damit aber das oben (a. 6) erwähnte bloße Wiederholen nicht zu oft nöthig sei,

Digitized by Google

muß dieß Allgemeine in der Folge oft wiederkehren, damit es sich auf immer einprägt.

6. In den Anschauungen (Sätzen) haben wir nämlich

a. das Besondere, nämlich den zufälligen Inhalt der Sätze,

b. das Allgemeine, nämlich

α. das grammatische Allgemeine: Wort- und Satzformen;

β. das onomatische Allgemeine: Vocabeln und Phrasen, Idiotismen, Sprichwörter u. s. w.

Das Besondre verdient natürlich nur da festgehalten zu werden, wo der Gedanke entweder eine große ethische Bedeutung oder einen bemerkenswerthen realistischen Inhalt hat; wo dieß nicht der Fall ist, hat es nur die Bedeutung der Hüllen beim Getraide, die man als Spreu wegwirft, wenn man die Körner ausgedroschen hat.

Damit ist Hrn. Ruthardt's Bemerkung (S. 296): „Zeit- und Kraftvergeudung wäre es, eine solche Unzahl kleiner Sätze dem Gedächtnisse einzuprägen" beseitigt. Ob Cajus oder Titus vitam posuit, ob Hinz oder Kunz pecuniam apud aliquem posuit, ob Karl oder Fritz rudimentum — tirocinium — posuit, just dieſe zufällige Verbindung von Subject und Prädicat zu behalten, darf dem Schüler nicht zugemuthet werden, nur das Allgemeine soll er festhalten, das Grammatische, daß pono posui macht, das Onomatische, daß ponere vitam sterben bedeutet u. s. w.

7. Der Schüler verweilt bei den Anschauungen — Sätzen — einer Art, da wo sie zuerst erscheint, so lange, bis er das grammatische und das onomatische Allgemeine, welches sie enthalten, gefunden, aufgefaßt und sich eingeprägt hat. Nachdem das Resultat der Analyse fixirt und ausgesprochen ist, beginnt das Uebersetzen von deutschen Sätzen, in denen dieses Allgemeine enthalten ist, in die fremde Sprache.

8. Auf der ganzen ersten Unterrichtsstufe muß der auffassende und der darstellende Gebrauch der fremden Sprache (das Verstehen und die – schriftliche und mündliche — Technik)

Digitized by Google

das Erste sein, dem das bloße Wissen unterzuordnen ist. Erst wenn Fertigkeit im Auffassen und Darstellen erworben ist, wenn sich im Geiste des Schülers Gewohnheiten gebildet haben, darf das Verhältniß umgekehrt und das Wissen zur Wurzel des Könnens gemacht werden.

9. Erst nachdem der Unterricht an einzelnen Sätzen (den das Sprachbuch darstellt) drei bis vier Monate gegeben, und neben einer Anzahl von Vocabeln und Phrasen das Nöthigste der Wort- und Satzformen gelernt und geübt worden ist, tritt die Lectüre leichter Texte (das Lesebuch) hinzu.

Diese Texte werden nun zum Theil die dem Schüler schon bekannten Vocabeln und grammatischen Formen enthalten, und insoweit kann vom Schüler verlangt werden, daß er sie durch eigenes Nachdenken verstehe.

Kommen in schon bekannten grammatischen Formen neue Vocabeln und Phrasen vor, so darf der Lehrer nur diese erklären, und der Schüler kann den Text wieder verstehen.

Es läßt sich aber nicht vermeiden, daß, besonders im Anfange, in den Texten manche grammatische Form erscheint, die der Schüler noch nicht angeschaut und eingeübt hat, weil sie im Sprachbuch erst später auftritt, und so fallen wir selber in den Fehler, den wir S. 87 an den Analytikern getadelt haben: das unvermittelte Erklären wird nöthig.

Man erwäge indeß Folgendes:

Wir thun Zweierlei, während die Analytiker nur Eins thun.

Weil dem Beginn der Lectüre leichter Texte ein mehrmonatlicher Unterricht vorausgegangen ist, so trifft der Schüler in dem Texte mehr bekannte als unbekannte grammatische Formen an. Während dem Schüler des Analytikers das ganze Gewebe dunkel ist, ist dem Schüler des Genetikers das Gewebe an vielen Punkten durchsichtig, und es sind nur einzelne dunkle Punkte, die ihn aufhalten.

Indem aber das Sprachbuch neben dem Lesebuche gebraucht wird, so vermindern sich die dunkeln Punkte in den Texten,

Digitized by Google

welche der Lehrer, da wo sie vorkommen, unvermittelt erklären muß, von Tag zu Tage.

Da nun der jugendliche Geist neben den isolirten Sätzen, mit denen wir ihn beschäftigen, auch etwas Ganzes haben muß, das ihn stofflich und stilistisch anziehe; da wir ferner zusammenhängender Texte zum Memoriren (s. a. 9) bedürfen; da endlich diejenigen grammatischen Formen in den Texten, welche vorläufig unvermittelt erklärt werden müssen, eben durch das Ungenügende dieses Erklärens (dessen Klarheit sich zu derjenigen des vermittelten Erklärens verhält, wie das Licht eines angezündeten Schwefelhölzchens zum Lichte der Sonne) den Schüler nothwendig reizen, im Sprachbuche vorzudringen: so halten wir es für besser, einen kleinen, mit jedem Tage kleiner werdenden, und nach nicht langer Zeit ganz verschwindenden Uebelstand auf uns zu nehmen, als den Beginn der zusammenhängenden Lectüre auf den Schluß des elementarmethodischen Cursus zu verschieben.

Nachdem nun neben dem Sprachbuche das Lesebuch in Gebrauch genommen ist, beginnt das Memoriren von Texten, und vergilt das Lesebuch die Dienste, welche das Sprachbuch ihm geleistet hat, indem von nun an die grammatischen und onomatischen Allgemeinheiten, welche bisher nur aus den isolirten Sätzen des Sprachbuches gezogen werden konnten, zugleich aus den Texten des Lesebuches zu ziehen sind, und die Technik von nun an zwei Stützen hat. Sowie — um nur dieß Eine Beispiel anzuführen — die Fabel vom Raben und vom Fuchs (Franz. Leseb. I. S. 64) gelesen ist, hat der Schüler für das in Lection 10 und 11 des Sprachbuchs über den Gebrauch des sog. Défini und des sog. Imparfait Gelernte ein neues schlagendes Beispiel (tenait; tint), an das er sich vorkommenden Falles zu erinnern nicht ermangeln wird.

Es fragt sich schließlich, wie und wie viel memorirt werden soll.

Da wir den Sprachunterricht zugleich als Sachunterricht

Digitized by Google

auffassen, so kann es uns nicht genügen, wenn der Schüler nur das grammatische und das onomatische Allgemeine festhält und das Besondre (den Gedanken- und Sachinhalt) fahren läßt; wir würden das Festhalten eines Theiles des Besonderen auch dann noch verlangen müssen, wenn dieses Festhalten nicht zugleich für den Sprachunterricht *als solchen* durchaus nöthig wäre.

Es wird nun im Ganzen genügen, wenn von den isolirten Sätzen des Sprachbuches diejenigen, welche einen ethisch bedeutenden Gedanken oder einen bemerkenswerthen realistischen Inhalt haben, und von den Texten des Lesebuches etwa ein Sechstel so eingeprägt werden, daß der Schüler sie *wörtlich* — mechanisch auswendig, par cœur — weiß.

Was nun die andern Sätze des Sprachbuches und die übrigen Texte des Lesebuches betrifft, so muß die Beschäftigung mit ihnen so anhaltend sein, daß das grammatische und onomatische Allgemeine, das sie enthalten, größtentheils fest eingeprägt wird, so daß es gebraucht werden kann. Als Probe dient das Revertiren: so lange der Schüler, seine deutsche Uebersetzung in der Hand, den ursprünglichen Text nicht ziemlich geläufig wieder herstellen kann, so lange hat er sich entweder die Vocabeln oder die grammatischen Formen nicht gehörig gemerkt. Indeß muß es gestattet sein, wenn etwa zehn Procent der vorgekommenen Vocabeln und Formen weniger fest gehaftet hat: in dieser Welt ist Nichts vollkommen, auch kein Schüler.

Weil aber der Sprachunterricht zugleich Sachunterricht ist, so genügt es nicht, daß der Schüler diejenigen Texte, welche er nicht wörtlich memorirt hat, größtentheils revertiren, und so den Beweis liefern könne, daß er sich das grammatische und onomatische Allgemeine in ihnen angeeignet hat; auch des Inhaltes muß er sich bis auf einen gewissen Grad bemächtigen, und denselben, wenn nicht in der fremden so doch in der Muttersprache, reproduciren können. Die Controle über *dieses* Resultat des Sprachunterrichts fällt beim Unterricht in fremden Sprachen der Natur der Sache nach *hauptsächlich* dem realistischen (histo-

Digitized by Google

rischen, geographischen, naturgeschichtlichen u. s. w.) Unterricht anheim. Der Sprachlehrer z. B. kann wohl von Zeit zu Zeit eine halbe Stunde daran wenden, einen oder den andern der besseren Schüler den Versuch machen zu lassen, ein gelesenes Stück aus dem Kopfe in der fremden Sprache nachzuerzählen; er hat aber keine Zeit, die schwächeren Schüler denselben Versuch in der Muttersprache machen zu lassen, und ist es darum Sache des historischen u. s. w. Unterrichts, nachzusehen, ob die Schüler auch den Inhalt der im Sprachunterrichte gelesenen historischen u. s. w. Stücke behalten haben. Natürlich muß, wenn solche Controle stattfinden und der Sachunterricht vom Sprachunterrichte Nutzen ziehen will, der Sachunterricht vom Sprachunterrichte Notiz nehmen.

Um nicht neue Mißverständnisse zu veranlassen, lasse ich die früher gebrauchten Ausdrücke: „mechanisches und judicioses Memoriren" fallen und überlasse es Jedem, wie er diese drei Arten des Festhaltens benennen will. (Vgl. Dr. Ruthardt's Bemerkungen: Vorschlag u. s. w. S. 310—312.) Unterscheiden wird man sie aber müssen.

Wie man endlich das wörtlich Memorirte, auf welches der Unterricht immer wieder zurückkommen muß, im Interesse der Lectüre, der Grammatik und Onomatik, sowie der Technik zu verwenden hat, ergibt sich für jeden Lehrer, der begriffen hat, daß und warum überhaupt memorirt werden muß, aus dem Begriffe der Sache von selbst. Indem es aber immer wohlgethan ist, für jedes Geschäft das Verfahren derjenigen kennen zu lernen, welche Virtuosen in demselben sind, so sollte kein Sprachlehrer versäumen, den Ruthardt'schen Vorschlag und Plan, in welchem die Benutzung des Memorirten erschöpfend dargelegt ist, sorgfältig zu studiren. [93])

c. Für die dogmatische, höhere Stufe.

Der im gelehrten Gymnasium dreijährige, im Bürgergymnasium zweijährige elementarische Curs hat dafür gesorgt, daß

Digitized by Google

(mit Ausnahme der englischen Sprache im gelehrten Gymnasium, die dort erst im vierten Jahre begonnen werden kann) die verschiedenen Sprachen — im Bürgergymnasium Deutsch, Französisch und Englisch; im gelehrten Deutsch, Latein, Französisch, Griechisch, und ein halbes Jahr später, nach Vollendung des Elementarcurses, auch Englisch — nebeneinander getrieben werden können, so daß das Successionsprincip (a, 2) sich jetzt auf die verschiedenen Pensen beschränkt, die bei jeder Sprache in Betracht kommen. War nun auf der elementarischen Stufe, die auf grammatische Richtigkeit und onomatische Reinheit gerichtete Technik und das Verstehen unser Hauptpensum, so daß nicht nur das Grammatische und Onomatische, das wir lernten, sondern auch die Lectüre (welche letztere freilich zugleich realistischen und ethischen Zwecken diente) hauptsächlich im Dienste derselben standen: so wird jetzt successiv zuerst die Grammatik und die Onomatik, dann die Sprachkunst und die Litteratur unser Hauptpensum werden, und die Lectüre nebst der Interpretation derselben wird, wenn das Hauptpensum ein anderes wird, auch ein anderes werden müssen. Wir unterscheiden darum in dieser Stufe den für gelehrte und Bürgergymnasien zweijährigen Cursus der mittleren und den für das gelehrte Gymnasium drei-, für das bürgerliche nur zweijährigen Cursus der oberen Classen. Der mittlere Cursus ist als grammatisch-onomatischer dogmatisch, dagegen für den litterarischen Unterricht, der hier beginnt, wieder propädeutisch, und da die Schule den litterarischen Unterricht in keiner Weise abschließen, sondern dem Schüler mit den Grundlagen litterarischer Bildung nur die Befähigung geben kann, sich im späteren Leben durch fortgesetztes Lesen eine umfassendere und tiefere litterarische Bildung zu geben: so behält auch der obere Cursus, insofern er Unterricht in der Geschichte und Theorie der Litteratur ist, zum Theil den elementarischen Charakter. — Da die Schüler des Bürgergymnasiums nicht nur zwei fremde Sprachen weniger lernen als die Schüler des gelehrten Gymnasiums, da ihre Schulzeit auch um zwei Jahre

Digitized by Google

kürzer ist, so versteht es sich von selbst, daß die Ansprüche an die Kraft der Reflexion und die theoretische Einsicht dort zu ermäßigen, hier zu steigern sind, wogegen die Fertigkeit im Gebrauche der beiden neueren fremden Sprachen bei den Schülern des Bürgergymnasiums etwas größer sein muß als sie im gelehrten Gymnasium sein kann.

α. Cursus der mittleren Classen.

1. Lectüre und Interpretation derselben.

a. Das Princip der Gleichförmigkeit des Unterrichts in den verschiedenen Sprachen und Litteraturen (a, 1) verlangt, daß nicht nur der sprachliche, sondern auch der litterarische Unterricht möglichst gleichförmig sei. Der Inhalt dessen, was in verschiedenen Sprachen gelesen wird, kann nun natürlich, mit wenigen Ausnahmen, nicht derselbe sein; dagegen läßt sich die Auswahl so treffen, daß Werke aus mehreren Sprachen, deren litterarische Form dieselbe ist, neben einander gelesen werden.

Wie sich dieses in der Praxis macht, kann man für zwei Sprachen sehen, wenn man die drei Bände meines deutschen Lesebuches mit den zwei Bänden meines französischen und mit der — dem dritten Bande des deutschen Lesebuches gleichstehenden — Französischen Chrestomathie vergleicht. Der dritte Band des deutschen Lesebuches hat folgende Anordnung:

Erste Abtheilung: Poesie. (S. 1—274.)

Erstes Buch: Episch. (S. 1—214.)

I. Rein Episch. (S. 1—142.)

A. Aus der neueren Zeit, in gebundener und in ungebundener Rede; B. aus dem Mittelalter; C. aus dem Alterthum.

II. Lyrisch Episch. (S. 143—201.)

A. Balladen; B. Rhapsodien; C. Romanzen und Legenden; D. Poetische Erzählungen.

III. Didaktisch Episch. (S. 202—214.)

A. Fabeln; B. Parabeln und Paramythien; C. Didaktische Erzählungen.

Digitized by Google

Zweites Buch: Lyrisch. (S. 215—270.)
I. Rein Lyrisch. (S. 215—257.)
A. Natur; B. Leben; C. Gott.
II. Episch Lyrisch. (S. 257—260.)
III. Didaktisch Lyrisch. (S. 260—270.)
Drittes Buch: Dramatisch. (S. 271—274.)
Zweite Abtheilung: Prosa. (S. 275—756.)
Viertes Buch: Historisch. (S. 277—599.)
I. Naturbeschreibung. (S. 277—376.)
A. Himmel und Erde; B. die Reiche der Natur; C. Gewinnung, Verarbeitung und Benutzung der Naturproducte.
II. Weltbeschreibung. (S. 377—478.)
A. Geographisch; B. Ethnographisch; C. Statistisch.
III. Geschichte. (S. 479—599.)
A. Personen; B. Ereignisse und Thaten; C. Zeiten.
Fünftes Buch: Rhetorisch. (S. 600—669.)
I. Die Rede. (S. 600—628.)
A. Paränetisch; B. Politisch; C. Epideiktisch.
II. Der Brief. (S. 629—651.)
A. Historisch; B. Didaktisch; C. Rhetorisch.
III. Die Tendenzschrift. (S. 651—669.)
A. Proclamation; B. Zeit- und Flugschrift; C. Satire.
Sechstes Buch: Didaktisch. (S. 670—756.)
I. Der Dialog. (S. 670—674.)
II. Der Vortrag. (S. 674—677.)
III. Die Abhandlung. (S. 678—756.)
A. Natur; B. Mensch; C. Gott.

Die französische Chrestomathie (830 S.) unterscheidet sich nur dadurch, daß sie mehrere ganze Werke geringeren Umfanges enthält, und einige bei uns cultivirte poetische Gattungen dort fehlen müssen; die Anordnung — ebenfalls zwei Abtheilungen in sechs Büchern — ist im Ganzen dieselbe. Die wichtigste

Digitized by Google

Abweichung besteht darin, daß die Eintheilung des sechsten Buches hier nicht, wie oben, nach der Form, sondern nach dem Inhalte (I. Logik und Methode; II. Psychologie und Ethik; III. Politik und Historiosophie) gemacht ist.

b. Das Princip der Succession verlangt, daß zuerst Episches und Historisches, dann Lyrisches und Rhetorisches, zuletzt Dramatisches und Didaktisches gelesen werde.

Bekanntlich ist es besonders Hr. von Thiersch, der diesem Grundsätze beiden Humanisten Eingang zu verschaffen gesucht hat, — so auf der Philologenversammlung zu Gotha 1840; s. Verhandlungen S. 37. Die Wahrheit desselben leuchtet Jedem ein, der mit denkendem Geiste die litterarische Entwickelung einiger Nationen verfolgt hat. Nur darf man ihn bei der Auswahl und Anordnung der Lectüre nicht allein herrschen lassen (worüber Oberschulrath Friedemann — Pädagog. Revue Bd. IX, S. 412—418 — bereits das Nöthige gesagt hat); neben ihm gibt es andre Principien, die nicht weniger beachtet sein wollen. Einerseits kommt nämlich die Schwierigkeit der resp. Autoren und das Alter der Schüler in Betracht; Tacitus ist Historiker wie Cäsar und Livius, Thucydides wie Herodot und Xenophon; wer aber möchte einem Schüler, der allenfalls Cäsar's gallischem Kriege gewachsen ist, gleichzeitig die Lectüre des Tacitus zumuthen? Andrerseits soll der Schüler über die Natur der verschiedenen litterarischen Gattungen ein Bewußtsein gewinnen; das ist aber nur möglich, wenn er gleichzeitig Schriften aus verschiedenen Gattungen liest, also neben dem Epischen Lyrisches und wo möglich etwas Dramatisches, neben Historischem Rhetorisches und Didaktisches. Demnach muß das Princip also formulirt werden:

In den beiden mittleren Classen herrscht epische und historische Lectüre leichterer Art vor, daneben wird einiges Lyrische und Rhetorische, einiges Didaktische und — beim Lateinischen (Terenz), Französischen und Englischen — einiges Dramatische leichterer Art gelesen.

Digitized by Google

In den drei oberen Classen des gelehrten Gymnasiums, wo neben litterarhistorisch geordneten Fragmenten (wovon unten) eine Reihe classischer Werke der poetischen und der prosaischen Kunst zu lesen sind, muß in der drittletzten Classe das Epische und Historische, in der vorletzten das Lyrische und Rhetorische, in der letzten das Dramatische und Didaktische vorwalten. Im Bürgergymnasium tritt die Beschränkung ein, welche die durch die größere Jugend bedingte geringere geistige Reife der Schüler, und der Umstand, daß es nur zwei obere Classen hat, nothwendig macht.

c. Das Princip, daß der Unterricht schulmäßig vergleichend sein soll, verlangt, daß nicht nur Werke derselben Gattung aus verschiedenen Litteraturen, sondern auch Werke verschiedener Gattung aus derselben Litteratur verglichen werden.

d. Von der Auswahl der Lectüre kann im Besondern erst in der zweiten Abtheilung die Rede sein; über die Interpretation nur die allgemeine Bemerkung, daß sie, in den unteren Classen lediglich sprachlich und sachlich, hier ganz sachte anfängt, zugleich litterarisch zu werden. Im ersten Jahre legt der Lehrer auf den delectus verborum (der schon in den unteren Classen einigermaßen beachtet worden war) größeres Gewicht, und bemerkt fleißig, welche Wörter, Wortverbindungen und Wendungen überhaupt, welche Wörter in bestimmter Bedeutung poetisch sind; gleichzeitig macht er auf die logisch-rhetorische Construction dessen was gelesen wird, gleichsam auf die Art, wie der Schriftsteller gemauert und gezimmert hat, und daneben auf den Redeschmuck, auf die vorkommenden Tropen und Figuren aufmerksam, und gibt für jede derselben den terminus technicus an. Sache des Muttersprachunterrichts ist es dann, am Schlusse dieses Jahres die Figuren und Tropen übersichtlich zusammenzustellen, und die Schüler anzuhalten, Beispiele für jede aus ihrer deutschen, französischen, englischen, lateinischen und griechischen Lectüre des Jahres zusammenzustellen. — Im zweiten Jahre bleibt die Aufmerksamkeit auf den delectus ver-

Digitized by Google

borum gerichtet, und die Schüler müssen jetzt über die vorkommenden Tropen und Figuren und über die logische Construction des Gelesenen Auskunft geben, wobei der Lehrer nachhilft; der Lehrer bemüht sich dann, den Schülern durch Vergleichung des Gelesenen die ersten Begriffe über den Unterschied des Poetischen und Prosaischen einerseits und der poetischen und prosaischen Gattungen andrerseits beizubringen. Sache des Muttersprachunterrichts ist es wieder, am Schlusse dieses Jahres diese Begriffe in etwa 10—12 Stunden zu ordnen.

2. Grammatik.

Die sachlichen Forderungen an die Schulgrammatik sind in der vorhergehenden Abhandlung (S. 34—50) besprochen; die pädagogischen Forderungen betreffen einerseits die grammatischen Lehrbücher, andrerseits den grammatischen Unterricht.

Die pädagogischen Forderungen an die Schulgrammatiken sind theils allgemeine, für die Schulgrammatiken sämmtlicher Sprachen gültige, theils besondere. Von den letzteren, die theils auf der Eigenthümlichkeit der Sprachen (z. B. die Dialekte im Griechischen), theils auf dem Verhältniß des Lernenden zur Sprache beruhen (z. B. das Bürgergymnasium lehrt nur Neuhochdeutsch, während das gelehrte Gymnasium auch Alt- und Mittelhochdeutsch lehren sollte), ist in der zweiten Abtheilung Einiges zu sagen; die wichtigsten der allgemeinen pädagogischen Forderungen an Schulgrammatiken dürften folgende sein:

a. Relative Vollständigkeit: was der Schüler von dem Eintritt in die mittleren Classen an bis zum Austritt aus der Schule zum Verständniß der Lectüre und für seine Praxis aus der Grammatik braucht, muß er in seinem Lehrbuche finden.

b. Systematische, jedoch schulmäßige, faßliche Anordnung des Stoffes, und zwar in den verschiedenen Grammatiken möglichst dieselbe, daneben scharf logische Darstellung; Anmerkungen müssen dem Unterrichte möglich machen, andre Sprachen zur Vergleichung beizuziehen.

c. Die Beispiele müssen denjenigen Werken entnommen

Digitized by Google

sein, welche in den mittleren und oberen Classen gelesen werden.

Die pädagogischen Forderungen an den grammatischen Unterricht sind ebenfalls theils allgemeine, theils besondere. Von den letzteren ist später Einiges zu sagen. Im Allgemeinen ist über den grammatischen Unterricht in den beiden mittleren Classen zu sagen, daß die Schüler in ihnen, nachdem sie im propädeutischen Curs eine anschauliche Kenntniß der wichtigsten Wort- und Satzformen gewonnen, diese Kenntniß theils ergänzen und vervollständigen, theils durch Eingehen auf die Gründe der Regeln und ihren sachlichen und logischen Zusammenhang erweitern, befestigen und vertiefen sollen. Das schulmäßige grammatische Studium muß im Wesentlichen in den beiden mittleren Classen abgemacht werden; wird dieß versäumt, so hat der Unterricht der oberen Classen kein Fundament, wie schon Quinctilian (I, 5) bemerkt: quæ (grammatica) nisi oratori futuro fundamenta fideliter jecerit, quidquid superstruxeris, corruet. Mit den syntaktischen Beispielen, welche das Lehrbuch enthält, darf sich der Unterricht nicht begnügen (könnte man für die beiden mittleren Classen allein Grammatiken haben, so müßten dieselben gar keine syntaktischen Beispiele enthalten), die Schüler haben die Beispiele theils aus ihrer früheren Lectüre und dem Memorirten, theils aus der gegenwärtigen Lectüre herbeizuschaffen. [94])

3. Onomatik.

Ueber diese ist in der vorhergehenden Abhandlung (S. 51 bis 67) so ausführlich gesprochen worden, daß hier fast nichts beizufügen ist. Nur das mag bemerkt werden, daß der Onomatik in den beiden mittleren Classen ein angemessener Theil der Lehrstunden (was übrigens F. A. Wolf schon verlangt hat; s. Consilia S. 114—115: „Nicht bloß die Grammatik macht es aus") einzuräumen, die Erwerbung eines Wortschatzes durch besondre Veranstaltungen zu sichern und die Beschäftigung mit den Wörtern als Zeichen der Begriffe überaus wichtig ist.

Digitized by Google

Wie ein großer Theil der Wort- und Satzformen, so ist auch ein ansehnliches Quantum von Vocabeln und Phrasen bereits im Elementarcurs gelernt, und der Schüler hat an etwa zwanzig Wortfamilien nebenbei die Weise der Derivation und Composition, an etwa fünfzig Wörtern den Uebergang der ersten Bedeutung zu einer zweiten, dritten, vierten, an etwa fünfundzwanzig leichteren Synonymen die Sinnverwandtschaft gewisser Wörter beobachtet. Darauf ist hier zu bauen. Zunächst werden die Schüler mit einer größeren Anzahl von Wortfamilien bekannt gemacht, wobei zuerst die ursprüngliche Bedeutung der Wörter in Betracht kommt; dann werden dieselben Familien wieder durchgegangen und um einige vermehrt, und es wird bei einer Anzahl wichtiger Wörter gezeigt, wie ihre sinnliche Bedeutung in die tropische übergeht; daneben wieder eine Anzahl von Synonymen, wobei indeß zu erwägen, daß für die Auffassung der synonymischen Unterschiede vieler Wörter erst in den oberen Classen die Schüler reif zu werden anfangen. Den Wörtern, wie sie in den Familien vorkommen, schließt man Phrasen, Formeln, Sprichwörter u. s. w. an, namentlich muß an diejenigen erinnert werden, die schon bei der Lectüre vorgekommen sind.

Hergebrachtermaßen wird, wenn von der Bedeutung eines Wortes einer fremden Sprache die Rede ist, das fremde Wort nur durch ein oder mehrere Wörter der Muttersprache erläutert; dieß genügt aber durchaus nicht. Man muß, namentlich bei vieldeutigen Wörtern, ein fremdes Wort einerseits durch die Muttersprache, andrerseits durch eine zweite fremde Sprache erklären, das Französische z. B. durch das Deutsche und durch das Lateinische oder durch das Englische; das Griechische durch das Deutsche und durch das Lateinische. Wenn das Erlernen fremder Sprachen zugleich den Zweck hat (und das nehmen wir an), den Schüler aus dem an den Mechanismus der Muttersprache gebundenen Denken zu dem freien Denken, das mit gereinigten Begriffen operirt, zu erheben; wenn es dann andrer-

Digitized by Google

seits wahr ist, daß jede Sprache in ihren Wörtern die Begriffe nur ungenügend, weil als Vorstellung, ausdrückt: so ist es eine unabweisbare Pflicht des Sprachunterrichts, den Schüler nicht nur mit sinnverwandten Wörtern derselben Sprache, sondern auch mit der (ut ita dicam) vergleichenden Synonymik, mit solchen Wörtern mehrerer Sprachen zu beschäftigen, die man zwar eins für das andere setzt, die aber in Wahrheit weit entfernt sind, sich zu decken. Vgl. in der vorhergehenden Abhandlung S. 89—93 und die schönen Auseinandersetzungen in Deinhardt's Gymnasialunterricht S. 224—226.

4. Technik und Sprachkunst.

Wir haben früher (Anmerk. 3) Technik und Sprachkunst so unterschieden, daß jene es mit der (onomatischen) Reinheit und (grammatischen) Richtigkeit, diese dagegen damit zu thun habe, wie man sachgemäß und in den gebräuchlichen litterarischen Formen einer Sprache darstellen soll. Will man genauer analysiren, so muß man noch die Sprachkunst von der litterarischen Kunst unterscheiden: letztere wäre die Kunst der poetischen und prosaischen Darstellung, wie dieselbe theils auf der Natur der Sache, theils auf der von einer bestimmten Nation beliebten Auffassung der litterarischen Gattungen beruht; jene wäre die Kunst, die allgemeinen Forderungen schriftlicher und mündlicher Darstellung im Charakter einer bestimmten Sprache mit den Mitteln dieser Sprache zu erfüllen. Somit hätten wir erstens die Technik, deren Theorie in der Grammatik und Onomatik liegt, dann die Sprachkunst, deren Theorie man mit Prof. Hand (Lehrbuch des lat. Stils) Stilistik nennen kann; endlich die litterarische Kunst, deren Theorie in der Poetik und Prosaik (Rhetorik) zu suchen ist. Obgleich die Schule es nun dem akademischen Unterrichte des Philologen überlassen muß, Jünglinge, welche sich zu Künstlern in gebundener oder ungebundener Rede, sei es in der eigenen oder in einer fremden Sprache, ausbilden wollen, dazu anzuleiten: so hat sie doch die Pflicht, ihre Schüler in der Sprach- und in der litterarischen Kunst so weit zu bringen

Digitized by Google

als es das Bedürfniß der eigenen Bildung und des Lebens erfordert. Wir werden demnach den Unterschied zwischen Sprach- und litterarischer Kunst nicht unbeachtet lassen dürfen, jedoch auf das Nöthigste — dieß aber ist zunächst die Technik und demnächst die Sprachkunst — unser Hauptaugenmerk richten müssen.

Indem nun die sprachliche Technik Hauptpensum des elementarischen Unterrichtes war, wird es Aufgabe der mittleren Classen sein, deren Hauptpensum Grammatik und Onomatik ist, den Schüler vollends in den Besitz der Technik zu setzen, und die Uebungen in der Sprachkunst, mit denen sich in den oberen Classen die Uebungen in der litterarischen Kunst verbinden, zu beginnen.

Zu dem Ende lassen wir in den beiden mittleren Classen nicht mehr einzelne Sätze zur Einübung bestimmter grammatischer Regeln und zur Anwendung bestimmter Vocabeln in die fremde Sprache übersetzen, wie dieß die Grammatisten meist thun, da dieß der Schüler im Elementarcurs hinlänglich geübt hat, sondern wir geben zusammenhängende Stücke, zuerst leichtere, bei denen die Uebersetzung im Ganzen eine wörtliche sein kann, darauf schwerere, bei denen das wörtliche Uebersetzen nicht mehr angeht; ein Uebersetzen, wie es Cicero (De optimo gen. orat. 5) von sich berichtet (Converti ex atticis .... nec converti ut interpres, sed ut orator, etc.), darf man freilich Schülern nicht zumuthen. Aus Gründen, die in der vorhergehenden Abhandlung (S. 68) angegeben, lassen wir zuerst aus dem Deutschen, später aus einer andern fremden Sprache in die fremde Sprache übertragen, z. B. aus dem Lateinischen oder Englischen ins Französische, aus dem Griechischen oder Französischen ins Lateinische, im Bürgergymnasium das Letztere jedoch erst in den beiden oberen Classen. (Von den Uebungen im Versemachen beim lateinischen Unterrichte später.)

Während nun der Schüler, insofern es sich bei seinem Uebersetzen um grammatische Richtigkeit und onomatische Reinheit

Digitized by Google

handelt, den von ihm gewählten Ausdruck und die von ihm gewählte Form nicht mehr, wie im Elementarcurs, durch Hinweisung auf einen ähnlichen Satz rechtfertigen darf, sondern sein Thun jetzt aus Grammatik und Lexikon zu rechtfertigen, also das bloße Nachahmen für ihn ein Ende hat, übergibt er sich als Stilschüler wieder ganz der Nachahmung. Was er nämlich in die fremde Sprache übersetzen soll, das ist großentheils selbst nur Uebersetzung aus dieser Sprache. Man sieht wie der Schüler auf diesem Wege ganz unmerklich aus der bloßen Technik zur Sprachkunst geführt wird.

Das Memoriren eines Theiles des Gelesenen dauert nicht nur hier, sondern den ganzen Schulunterricht hindurch fort; wird es versäumt, oder versteht man das Memorirte nicht allseitig zu benutzen, so fallen Lectüre, Unterricht und Praxis auseinander; in dem einen Winkel liegt (um ein Gleichniß von Lichtenberg zu gebrauchen) Kohle, im andern Salpeter, im dritten Schwefel, aber es wird kein Pulver daraus.

Indem wir jetzt zu den Grundsätzen für den Unterricht in den oberen Classen übergehen, muß wiederholt daran erinnert werden, daß, da die Schüler dieser Classen (im gelehrten Gymnasium im Alter von 15—18, im Bürgergymnasium im Alter von 14—16 Jahren stehend) in beiderlei Anstalten sich durchaus nicht gleich stehen, hier nur ganz im Allgemeinen über diesen Unterricht gesprochen werden kann. Näheres in der zweiten Abtheilung.

β. Cursus der oberen Classen.

5. Lectüre und Interpretation derselben.

Die Lectüre ist hier eine doppelte: einerseits wird eine Reihe ganzer Werke (ganz oder theilweise), andrerseits wird eine litterarhistorisch geordnete Anthologie gelesen. (Die für die mittleren Classen bestimmte Chrestomathie war nach den litterarischen Gattungen geordnet.)

Für den Schulunterricht in den beiden alten Litteraturen können solche Anthologien erst zu Stande kommen, wenn man

Digitized by Google

sich über den Kanon derjenigen griechischen und römischen Werke geeinigt haben wird, mit welchen die Schule nothwendig bekannt machen muß. Für den Unterricht in der deutschen Litteratur haben wir das Lesebuch von Prof. W. Wackernagel; für den Unterricht in der (neueren) französischen wird mein Tableau anthologique de la littérature française contemporaine (Berlin 1837—38) in manchen Schulen benutzt. Dasselbe gibt im ersten Bande (718 S. 8.) von 85 Autoren der sog. classischen und der sog. romantischen Dichterschule 259, im zweiten Bande (852 S. 8., in zwei Abtheilungen zerfallend) von 115 Historikern, Rednern, Philosophen und Savants 204 Schriftproben.

Es liegt in der Natur der Sache, daß die Anordnung der Lectüre hier durch zwei Principien bestimmt wird. Für die umfänglichere Lectüre haben wir die oben angegebene Folge vom Epischen und Historischen durch das Lyrische und Rhetorische hindurch zum Dramatischen und Didaktischen; für die fragmentarische Lectüre der Anthologie haben wir die in dieser herrschende historische Folge.

Die Interpretation fährt fort sprachlich und sachlich zu sein (bei der Erläuterung schwererer grammatischen und onomatischen Punkte ist zugleich auf die Scripta der Schüler Rücksicht zu nehmen), ist jedoch von nun an hauptsächlich auf den ethischen und logischen Gehalt und auf die litterarische Form gerichtet. [95]) Ueber die logische Construction des Gelesenen, die vorkommenden Tropen und Figuren, die Unterschiede poetischer und prosaischer Darstellung, die Unterschiede des historischen, rhetorischen und didaktischen Stils — Dinge, die schon in den mittleren Classen beachtet wurden — haben jetzt die Schüler meist selbst Auskunft zu geben; der Lehrer seinerseits führt zunächst die Schüler in die Natur der litterarischen Gattungen tiefer ein, vergleicht alsdann mehrere zu derselben Gattung gehörige Werke verschiedener Autoren und sucht dadurch in den Schülern das Gefühl für das Persönliche und Individuelle in Composition und Stil auszubilden, und vergleicht endlich mehrere

Digitized by Google

Werke desselben Schriftstellers und macht so den Versuch, das litterarische Porträt einiger bedeutenden Autoren zu gewinnen. Indem aber die Interpretation auf diesem Wege den Schülern die Elemente zu einer Theorie der Litteratur gibt, hat sie dabei zugleich überall auf Ort, Zeit und Personen, d. h. auf die Geschichte der Litteratur Rücksicht zu nehmen.

6. Sprachkunst und erste Versuche in der litterarischen Kunst.

Die in der zweiten Hälfte des mittleren Curses begonnenen freieren Uebersetzungen historischer, rhetorischer und didaktischer Stücke in die fremde Sprache werden hier eine Zeitlang fortgesetzt; dann treten halbfreie [96]) und erst am Ende der Schulzeit freie Arbeiten [97]) ein.

Die Schüler auch im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache (im gelehrten Gymnasium auf das Lateinische und das Französische zu beschränken) zu einer gewissen Fertigkeit zu bringen, hat in zahlreichen Classen große Schwierigkeit, doch läßt sich Einiges thun. Bedient sich der Lehrer von den mittleren Classen an großentheils der fremden Sprache, wenigstens so oft wiederholt wird; hält er dann die Schüler an in der fremden Sprache zu antworten, läßt er sie nicht nur Memorirtes, sondern auch ihre eigenen Arbeiten manchmal frei vortragen, so erzeugt sich in einigen Jahren wenigstens ein Anfang von Mundfertigkeit, und jedenfalls lernen die Schüler das Hören, das nicht viel weniger schwer und eben so wichtig ist als das Sprechen.

7. Litteraturgeschichte.

Bekanntlich schließen sehr viele Schulmänner den Unterricht in der Litteraturgeschichte vom Schulunterricht aus, wie denn heutzutage auf den wenigsten gelehrten Schulen Deutschlands griechische und römische Litteraturgeschichte in besonderen Stunden gelehrt wird. Diese Schulmänner gehen von dem Gedanken aus, zu einem einigermaßen vollständigen Unterricht in der Litteraturgeschichte fehle es der Schule an Zeit und dem Schüler

Digitized by Google

an den Grundlagen, man überlasse darum lieber die Sache der Universität, da Stückwerk doch nichts nützen könne.

Diese Schulmänner haben darin recht, daß sie von einem vollständigen Vortrage der Litteraturgeschichte nichts wissen mögen, und jedenfalls sind sie bessere Pädagogen als ihre Gegner.

Andre Schulmänner sind der Meinung, die Litteraturgeschichte gehöre mit demselben, ja mit größerem Rechte in die Schule als die von aller Welt zugelassene politische Geschichte, und darum lehren sie dieselbe. Weil aber die Schule in der Zeit beschränkt ist, so wählen sie für den litterarhistorischen Unterricht Compendien, je compendiöser desto besser, und geben mit Hülfe derselben den Schülern eine sog. Uebersicht.

Diese Schulmänner haben sehr recht, daß sie den litterarhistorischen Unterricht nicht entbehren wollen; aber Pädagogen sind sie nicht, vom schulmäßigen Unterrichte verstehen sie nichts. Compendien sind keine Schulbücher und ein Schulbuch darf nicht Compendium sein. Vgl. die vorhergehende Abhandlung S. 126 bis 130.

Schulmäßiger Unterricht ist der Natur der Sache nach fragmentarisch; die Fragmente, die er gibt, sollen aber verbunden werden, und zwar einerseits psychologisch, innerlich; andrerseits sachlich, äußerlich.

Der schulmäßige Unterricht in der Litteraturgeschichte (und in der litterarischen Theorie) hat die Aufgabe, die Litteraturfragmente, welche der Schüler im Laufe seiner Schulzeit kennen gelernt hat, sachlich zu verbinden, und auf Andres, was gekannt zu werden verdient, aber in der Schule übergangen worden ist, für künftiges Studium hinzuweisen. Eine Litteratur ist wie ein Gebirgszug, von dem der Schüler einige der wichtigsten und zugänglichsten Berge erstiegen hat. Diese Berge selbst waren zunächst zu betrachten, ihre geognostische Beschaffenheit, ihre Flora und Fauna. Nachdem dieß geschehen, ist es nicht nur gestattet, sondern wünschenswerth, daß auch die respective Lage und Höhe der bestiegenen Berge, das Verhältniß jedes derselben

Digitized by Google

zum ganzen Gebirge u. ſ. w. beachtet werde, wobei dann auf die wichtigſten der entweder wegen ihrer Unzugänglichkeit oder wegen ihrer relativen Unbedeutenheit nicht beſtiegenen Berge des Zuges aufmerkſam zu machen iſt.

Iſt dieß geſchehen, ſo geziemt es ſich, das Verhältniß verſchiedener Gebirgszüge zu einander zu betrachten, und wichtige Berge des einen mit Bergen des andern zu vergleichen.

Und nachdem auch das geſchehen, wird man die Beziehungen der Gebirge zu den ſie umgebenden Ebenen, Flüſſen, Meeren u. ſ. w. ins Auge zu faſſen haben.

Dieß ergibt uns für den litterarhiſtoriſchen Unterricht folgende Momente:

a. Das chronologiſche. Wann ſind die in einer Litteratur vorhandenen Werke entſtanden?

b. Das biographiſche. Wer waren die Männer, welche die Litteratur gemacht?

c. Das eidographiſche. Was beſitzt die Litteratur in jeder ihrer Gattungen und Formen?

d. Das philologiſche. Welche Richtungen hat die Litteratur verfolgt? von welchen Gedanken iſt ſie getrieben worden? welche Ideen hat ſie in Umlauf geſetzt?

e. Das ethnographiſche. In welchem Verhältniß, in welcher Wechſelwirkung ſtand die poetiſche und proſaiſche Kunſt zu den übrigen Functionen des Nationallebens?

f. Das vergleichende. In welchem Verhältniß ſtand die Litteratur zu den Litteraturen andrer Völker? wie wirkte ſie? wie wurde auf ſie gewirkt?

Je nachdem man für den litterarhiſtoriſchen Unterricht einen dreijährigen Curs und ältere, dazu vielſeitiger unterrichtete Schüler, oder einen zweijährigen Curs und etwas geringere Schüler hat, wird man den Vortrag erweitern oder zuſammenziehen, erhöhen oder erniedern müſſen. Das Chronologiſche (deſſen Wichtigkeit übrigens nicht zu groß gedacht werden kann) wird ſchon in den unteren und mittleren Claſſen bei der Lectüre

Digitized by Google

berücksichtigt, so daß es später keines eigenen Cursus für dasselbe bedarf; ebenso hat der Unterricht in den mittleren Classen den Schülern beiläufig einen Theil des Biographischen zu geben. Der eigentliche Vortrag in den oberen Classen zerfällt demnach in drei oder zwei Curse: der erste und der zweite (oder der erste, wo man zusammenziehen muß) sind bio- und eidographisch, der dritte (oder der zweite) hat die treibenden Gedanken der Litteratur zum Gegenstande, und berücksichtigt nebenbei, so weit es angeht, die beiden letzten Momente, deren nähere Betrachtung übrigens dem Unterrichte in der sogenannten Geschichte anheim fällt.

8. Theorie des Stils und der Litteratur.

Während man noch vor hundert Jahren den theoretischen Unterricht über Stil, Poesie und Prosa vielfach überschätzte und ihn auch wohl unzweckmäßig gab, ist es seit vierzig bis fünfzig Jahren, wenigstens im protestantischen Deutschland, dahin gekommen, daß dieser Unterricht aus den Gymnasien verschwunden ist, und die wenigsten Lehrer der Sprachen und Litteraturen ihn geben könnten, wenn sie auch wollten. Es ist nun allerdings kein geringer Vorwurf für heutige philologische Schulmänner, daß ein großer Theil von ihnen mit den Schriften der alten und neuen Lehrer der Poesie und Beredtsamkeit fast ganz unbekannt ist; erwägt man indeß den Gang der Geistesentwickelung in Deutschland seit etwa siebzig Jahren, so wird man geneigt, die Rathlosigkeit der heutigen Schulmänner dem Unterricht in der Stilistik, Poetik und Prosaik gegenüber wenigstens theilweise zu entschuldigen. Zuerst kam die Sturm- und Drangperiode, die in ihrem Hasse gegen veraltete und nichtswürdige Formen und deren drückende Herrschaft aller Form im Leben und im Dichten den Krieg erklärte. Die bisherige Kunst sollte nichts mehr gelten, denn sie war Kunst, nicht Natur (Hamann nannte sogar die Griechen „durchlöcherte Brunnen"); für die überlieferte Theorie der dichtenden und der redenden Kunst hatte man nur Spott und Hohn. Eine Theorie, welche in einem kurzen Satze

Digitized by Google

besteht, der besagt, daß alle Theorie dummes Zeug ist, von dem man sich frei machen muß, um statt der Kunst und der Schule die Natur, Empfindung und Gefühl aus uns sprechen zu lassen, empfiehlt sich schon durch ihre Bequemlichkeit, und so hörte man allgemach auf Poetik und Rhetorik zu studiren, so daß Leute, die nur Ernesti's Initia rhetorica (1750) oder Wideburg's Præcepta rhetorica (1786) im Kopfe gehabt hätten, um nur diese Elementarbücher zu nennen, auch unter den Schulmännern zu wahren Seltenheiten wurden. Nun trat seit den neunziger Jahren die große philosophische Bewegung ein, durch Kant, Schelling und Hegel und einige Andre, die von ihnen angeregt wurden (Schiller, A. W. von Schlegel, W. von Humboldt, Solger, Schleiermacher u. s. w.) wurde die sog. Aesthetik zur Philosophie der Kunst. Diese, mit der sich ein Theil der Schulmänner beschäftigt hat, in die Schulen zu bringen, geht nun allerdings nicht wohl an: die Einen fahren fort, den ganzen Unterricht in der litterarischen Theorie für überflüssig zu halten; die Andern möchten auf Grund der neueren Aesthetik einen solchen Unterricht gern geben, nur wissen sie nicht, wie sie sich anstellen sollen, um der speculativen Aesthetik (die obendrein nur von der Poesie, nicht aber auch von der Beredtsamkeit handelt) eine schlichte Lehre von der poetischen und der prosaischen Kunst, wie man sie ehedem hatte und die Schule sie braucht, abzugewinnen. So stehen die Schulen ganz rathlos da, und diese Rathlosigkeit wird erst aufhören, wenn die Herren „Oberlehrer" wieder anfangen nicht nur Hegel's, oder Weiße's, oder Solger's, oder Schleiermacher's Aesthetik, sondern auch die Schriften über Poetik und Rhetorik von Aristoteles, Longin, Cicero, Quinctilian u. s. w. gründlich zu studiren, wie es bei den französischen Gymnasialprofessoren, die in Seconde und Rhétorique den litterarischen Unterricht geben, noch immer der lobenswerthe Brauch ist. Jedenfalls ist es eine Schmach, wenn ein heutiger Lehrer der Sprachen und Litteraturen nur ein dürftiges Drittel von einem römischen γραμματικός vorstellt.

Digitized by Google

Obgleich nun der Unterricht in der Theorie des Stils und der Litteratur der fremden Sprachen in der Schule theils dem Unterricht in der Theorie der vaterländischen Litteratur [98]), theils der Interpretation der fremden Autoren anzuschließen, und im Bürgergymnasium damit genug gethan ist: so wird doch das gelehrte Gymnasium es nicht dabei bewenden lassen dürfen, sondern für einen wenn auch kurzen Vortrag wenigstens der lateinischen Stilistik und der griechisch-römischen und allenfalls noch der französischen Poetik und Rhetorik Zeit finden müssen. Näheres in der zweiten Abtheilung.

9. Grammatik und Onomatik.

Bei denjenigen Sprachen, welche die Schule nur in Einer Periode ihres Daseins betrachtet (Latein, Französisch, Englisch; das Deutsche im Bürgergymnasium), muß der Unterricht der unteren und mittleren Classen die Grammatik und ebenso die Onomatik in der Hauptsache abgemacht haben, so daß nur Einzelnes (z. B. Metrik) nachzuholen bleibt, und gelegentliche Auseinandersetzungen, zu denen die Interpretation der Lectüre und die Correctur der Scripta alle Tage Veranlassung geben, hinfort genügen. Bei dem griechischen und, im gelehrten Gymnasium, auch bei dem deutschen Unterrichte sind Werke aus verschiedenen Perioden der Sprache und in verschiedenen Dialekten zu lesen, und dies nöthigt natürlich zu einem neuen Unterricht in Grammatik und Onomatik.

Auch sollte das gelehrte Gymnasium einen kurzen Unterricht über einige besonders interessante Capitel der sog. allgemeinen oder philosophischen Grammatik (und — wenn der Lehrer kann — der allgemeinen Onomatik) geben, der hier an der erworbenen grammatischen und onomatischen Kenntniß des Deutschen, Lateinischen, Französischen, Griechischen und Englischen eine für einen schulmäßigen Unterricht hinlänglich breite Grundlage hat und dem durch das oben geforderte schulmäßige Vergleichen vorgearbeitet ist. Dieser Unterricht wird am besten der sog. philosophischen Propädeutik einverleibt, dem Unterricht in der Logik

Digitized by Google

angehängt oder dem Unterricht in der Psychologie eingeschoben. Er sollte in dem Sinne historisch sein, daß erst die Kategorienlehre der hellenischen Grammatiker dargestellt und hierauf zu den Neueren übergegangen würde. Sehr gut ist es, wenn kurze Zeit vorher einer der Sprachlehrer ein paar Capitel der vergleichenden Grammatik in etwa 12—15 Stunden behandelt. Wo man für diejenigen Schüler des gelehrten Gymnasiums, die sich zu wirklichen Gelehrten ausbilden wollen (die meisten wollen und müssen natürlich bloße theologische, juridische, cameralistische, medicinische u. s. w. Praktiker werden — vergl. Kant's Unterscheidung zwischen Gelehrten und Literaten oder Studirten, Geschäftsleuten der Gelehrsamkeit, im „Streit der Facultäten", erster Abschnitt, Einleitung), eine Selecta oder, noch besser, ein Lyceum hat, da kann, vorausgesetzt, daß unter den Lehrern der Anstalt ein Linguist ist, den jungen Leuten von der philosophischen Sprachlehre aus ein Blick in die Geschichte des sprachbildenden Menschengeistes eröffnet werden. Doch — manum de tabula!

— Das wären die allgemeinen Grundsätze des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen, so weit sie mir bis jetzt klar geworden sind. Da meiner Ueberzeugung nach dem Unterricht in den mittleren und ganz besonders in den obern Classen erst dann geholfen werden kann, nachdem das grammatistische Verfahren durch das genetische zunächst aus den untern Classen verdrängt, nebenbei auch Allerlei in der Organisation der Schulen, in den Unterrichtsplänen, in der Fachbildung und Stellung der Lehrer so wie im Schulregiment geändert sein wird, so habe ich mit innerem Widerstreben und nur dem Zureden eines Freundes nachgebend den Kreis des Elementarunterrichtes, in welchem sich sowohl die erste als die zweite Bearbeitung dieser Abhandlung gehalten hatte (vgl. Anmerk. 66), diesmal überschritten. Hätte ich mich bei der Darlegung der für den Unterricht in den mittleren und oberen Classen geltenden Grundsätze auf vorhandene schulmäßige Lehrbücher der Grammatik, Onomatik, Sprachkunst, Theorie und Geschichte der Litteratur

Digitized by Google

nach genetiſcher Methode beziehen können, wie ſich die Auseinanderſetzungen über die Lectüre auf meine Sammlungen und diejenigen über den Elementarunterricht auf das Franzöſiſche Elementarwerk beziehen konnten, ſo würde die Darſtellung in mehr als Einer Rückſicht gewonnen haben und ſolchen Leſern, denen praecepta ohne exempla nicht zuſagen, Manches deutlicher und vielleicht auch annehmlicher erſchienen ſein. Um dieſe Leſer nicht durch eine ihnen nicht behagende abſtracte Darſtellung abzuſchrecken, iſt Manches, was bei einer ſtrengen Trennung zwiſchen philoſophiſcher (allgemeiner, abſoluter) und praktiſcher, techniſcher (beſonderer, relativer) Pädagogik [99]) erſt in der zweiten Abtheilung dieſer Abhandlung zu ſagen geweſen wäre, ſchon in die erſte hereingezogen worden, was bei den Leſern, denen Schriften von ſtreng wiſſenſchaftlicher Gliederung (die aber auf dem Gebiete der Pädagogik erſt entſtehen ſollen) die angenehmeren ſind, in dem nächſten Zwecke dieſer Abhandlung ſeine Erklärung und Entſchuldigung finden wird.

Digitized by Google

II.

Wir kommen zur Praxis des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Litteraturen, zur Praxis in dem engeren Sinne (denn im weiteren Verstande ist ja auch der philosophische Theil der Pädagogik eine praktische Wissenschaft), daß wir es mit dem schulmäßigen Unterrichte in einem bestimmten Lande, in einer bestimmten Zeit, unter gegebenen Verhältnissen zu thun haben und eine Anleitung zum sachgemäßen Betriebe desselben geben sollen. Daß unsre Anleitung auf Deutschland und auf dessen scholastische Bedürfnisse in gegenwärtiger Zeit berechnet ist, braucht kaum besonders gesagt zu werden; auch versteht es sich von selber, daß unsre Vorschläge nur in so weit sich nicht an die bestehenden scholastischen Einrichtungen anschließen, als es einige derselben gibt, die radical geändert werden müssen, wenn eine rationelle Praxis möglich werden soll. Was in dem Bestehenden zweckmäßig und gesund ist, das muß natürlich conservirt werden; was der Anlage nach gut, aber unvollkommen ist, das muß fortgebildet, und, hat es Schaden genommen, reformirt; was aber von Hause aus unzweckmäßig ist, das muß entwurzelt, es muß vertilgt und ausgerottet werden.

Wie nun die erste Abtheilung dieser Monographie, in der Voraussetzung, der Leser kenne sowohl das der Pädagogik allgemein Gegebene (die pädagogische Anthropologie) als das der Bildungswissenschaft überhaupt und der Pädagogik insbesondere im Allgemeinen gestellte Problem (Culturwissenschaft und pädagogische Ideenlehre), sich damit begnügen mußte, die allgemeinen Principien für den aus dem unterrichtlichen Cyklus herausge-

Digitized by Google

hobenen Unterrichtsgegenstand ohne weitere Ableitung aufzustellen: so wird diese zweite Abtheilung beim Leser wieder voraussetzen müssen, er sei einerseits mit der Vergangenheit und Gegenwart des Bildungs- und Erziehungswesens, namentlich in deutschen Landen, wohlbekannt, und auch das unter den heutigen Umständen mögliche Ziel, das sich Schulen in Deutschland setzen können, stehe ihm klar vor dem geistigen Auge. Begreiflicherweise würde es zu weit führen, wenn hier die Verfassung, die Verwaltung und die Regierung [100]) des Schulwesens in den verschiedenen deutschen Haupt- nnd Nebenlanden mit Beziehung auf das, was dem Sprachunterricht noth thut, gemustert, oder auch nur dasjenige angegeben werden sollte, was sich mit einer rationellen Praxis schlechterdings nicht verträgt. Wir reden als Techniker und haben als solcher zu sagen, wie im heutigen Deutschland unsrer Ansicht nach schulmäßiger Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen am zweckmäßigsten und erfolgreichsten betrieben wird. Was von dem in Deutschland Gegebenen wir dabei respectiren; was dagegen von der Art ist, daß unsre Vorschläge mit ihm zusammen nicht bestehen können, ergibt sich für den aufmerksamen Leser von selber. Wo z. B. die scholastische Bureaukratie die Institute des öffentlichen Unterrichts, sei es nun aus Unwissenheit oder aus Gleichgültigkeit oder aus Geiz, verkehrt „organisirt“ oder ungenügend ausgestattet hat; wo sie den Schulen „obligatorische Lehrmittel“ aufzwingt; wo sie Unterrichts- und Lehrpläne vorschreibt, bei deren Lesung dem Sachkundigen die Haare zu Berge stehen; wo sie nicht dafür sorgt, daß die, welche lehren sollen, auch zuvor gelernt haben, u. s. w. u. s. w. — und Alles das kommt in unserem guten Deutschland vor —: da kann natürlich von einer vollständigen und erfolgreichen Anwendung der genetischen Methode keine Rede sein. [101])

Wir haben zu handeln: zunächst und hauptsächlich von dem schulmäßigen Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen nach genetischer Methode als solchem; demnächst (in der Kürze) von einigen Beziehungen dieses Unterrichtes zu Anderem; endlich

Digitized by Google

(ebenfalls in aller Kürze) von einigen Forderungen, welche der genetische Unterricht an die Verfassung der Schulen, den Lehrplan u. s. w. macht. Hier muß sich zeigen, was die genetischen Principien werth sind: ob die durch sie gesetzte Methode auch diejenige psychologische, scholastische und didaktische Elasticität hat, die wir ihr nachgerühmt haben, und ob eine verständige Anwendung dieser Methode wirklich die vielen Fehler, welche das Verfahren sowohl der Grammatisten wie der Analytiker und der Eklektiker mehr oder weniger unfruchtbar machen, zu vermeiden weiß nnd eine nicht nur bessere, sondern eine gute Unterrichtspraxis darstellt, die dem durch keine absurden „Instructionen" gehemmten sach- und fachkundigen und treuen Lehrer bei Schülern, die ebenfalls ihre Pflicht thun, den vollen Erfolg seiner Mühe zu sichern vermag.

A. Der schulmäßige Sprach- und Litteraturunterricht als solcher.

Wir handeln 1. von dem propädeutischen oder elementarischen Unterricht in fremden Sprachen und zwar AA von dem propädeutischen Cursus der ersten fremden Sprache, welche der Schüler lernt, BB von dem propädeutischen Cursus der zweiten, dritten, vierten fremden Sprache; — 2. von dem Unterricht in den mittleren, und 3. in den oberen Classen.

1. Der propädeutische Cursus.

AA. Der Elementarunterricht in der ersten fremden Sprache.

Diese ist für das gelehrte Gymnasium von Alters her die lateinische Sprache; das Bürger-Gymnasium (h. Bürger- oder Realschule) stellt, wo es sich selbst begriffen hat, das Französische voran. Da für Einrichtungen, die wir nicht billigen, Rath zu geben unsre Aufgabe nicht sein kann, so eliminiren wir die beiden Fälle, wo etwa eine gelehrte Schule das Französische oder Russische, oder eine höhere Bürgerschule das Lateinische zur

Digitized by Google

ersten fremden Sprache, welche die Schüler lernen, zu machen geneigt oder genöthigt wäre; wir betrachten das Lateinische als erste fremde Sprache im gelehrten, das Französische als erste fremde Sprache im Bürger-Gymnasium. Könnte ich auf ein lateinisches Elementarbuch nach genetischer Methode verweisen, so würde ich den lateinischen Elementarunterricht des gelehrten Gymnasiums zuerst schildern; indem aber vom Leser erwartet wird, daß er die hier gegebene Anleitung zum Unterrichte mit den vorliegenden Lehrmitteln vergleiche, vorläufig aber nur mein Französisches Elementarwerk vorliegt: so bin ich genöthigt, mit dem französischen Elementarunterricht des Bürger-Gymnasiums zu beginnen.

Der französische Elementarunterricht.

Setzen wir zuerst die Bedingungen dieses Unterrichts fest.

Der propädeutische Cursus in der ersten fremden Sprache dauert zwei Jahre, im ersten mit wöchentlich 8, im zweiten mit wöchentlich 7 Stunden.[102])

Wir haben Knaben vor uns, nicht Mädchen; wie sich die genetische Methode für eine Mädchenschule zu gestalten hat, mag an einem andern Orte untersucht werden.

Diese Knaben haben die eigentliche Elementarschule hinter sich; sie treten zwischen zehn und elf Jahren in die unterste Classe des Bürger-Gymnasiums.

Diese Knaben wollen weder Gelehrte, noch Pfarrer, Advocaten u. dgl. werden: ein kleinerer Theil will sich, nach genossener Schulbildung, einem künstlerischen Berufe oder auch diesem oder jenem Zweige des öffentlichen Dienstes widmen; der größere Theil gedenkt dereinst eine der erwerbenden Künste (Urproduction, Industrie, Handel und Schifffahrt, Mechanik, Ingenieurwesen u. s. w.) zu treiben und davon zu leben, Alle aber soll die Schule dahin bringen, daß sie befähigt und geneigt sind, nicht nur tüchtige Berufsmänner, sondern auch gebildete Menschen

Digitized by Google

und würdige Glieder ihrer Familien, der bürgerlichen Gesellschaft, der Kirche und des Staates zu werden. Da Keiner der Schüler ein Gelehrter werden, Keiner einen Beruf ergreifen will, der vorzugsweise in der Buchwelt zu leben nöthigt: so ist damit eine specifische Differenz des bürgerlichen Sprachunterrichts vom gelehrten gesetzt. Die objectiven Forderungen, daß der schulmäßige Sprach- und Litteraturunterricht 1. weder bloß als Mittel noch bloß als Zweck aufgefaßt werden, 2. nicht wissenschaftlich, und 3. nicht unwissenschaftlich sein dürfe, sind demnach im Bürger-Gymnasium in vielfach anderer Weise zu erfüllen, als im gelehrten. Der Natur der Sache nach wird im grammatischen Unterrichte der Artunterschied beider Gymnasien am schärfsten hervortreten.

Ist nun auch im Allgemeinen der gesammte Unterricht, den die Elementarschule gegeben, als Vorbereitung des Unterrichts in fremden Sprachen anzusehen, so ist doch der Muttersprachunterricht diese Vorbereitung im Besonderen.

Es fragt sich mithin: was muß der Muttersprachunterricht der Elementarschule etwa vom achten oder neunten bis zum zehnten oder elften Jahre leisten, um für den Unterricht in der ersten fremden Sprache zu befähigen?

Und ferner: was muß der Muttersprachunterricht in den beiden unteren Classen des Bürger-Gymnasiums leisten, um den gleichzeitigen Unterricht in der ersten fremden Sprache wirksam zu unterstützen?

Die Antwort auf die erste Frage kann füglich auf das vierte Heft der Modernen Humanitätsstudien verschoben werden, das vom Muttersprachunterricht handeln soll, da die herrschende Praxis in den meisten deutschen Landen wenigstens endlich so weit ist, den Unterricht in der ersten fremden Sprache, und somit den Unterricht des Bürger- und des gelehrten Gymnasiums erst mit ungefähr zehn Jahren zu beginnen, so daß die eintretenden Schüler Zeit gehabt haben, entweder in der allgemeinen (Volks-) Elementarschule oder in einer besondern und da und

Digitized by Google

dort dem Gymnasium als Vorbereitungsanstalt dienenden Elementarschule bis auf einen gewissen Grad Deutsch zu lernen. Nur in Württemberg spielt die Tragödie des bethlehemitischen Kindermordes noch immer fort; die Präceptoren dieses Landes meinen, dem Zeitgeiste schon eine starke Concession gemacht zu haben, indem das Lateinlernen, das ehedem mit sechs Jahren, ja bei vielen Kindern noch etwas früher begann, jetzt erst mit acht Jahren losgeht, da und dort freilich so, daß schon in der zweiten Vorbereitungsclasse, die in der Regel Siebenjährige enthält, lateinischer Unterricht gegeben wird. Man sollte denken, es sei genug und mehr als genug, daß solche Scheußlichkeit an dem zum Kirchen- und Staatsdienste bestimmten Theile der württembergischen Jugend geübt wird; aber nein! mit dem Spruche: „Was eine Nessel werden will, brennt bei Zeiten", und mit dem Satze aus Adam Riese: „daß unsere Kinder vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre noch mehr lernen können, als vom zehnten bis zum vierzehnten", deducirt Herr Nagel (Idee der Realschule S. 130—131), daß auch die realistische Bildung mit dem sechsten Jahre beginnen müsse. „Die Kunst ist lang, das Leben ist kurz, gelte ebenso von den Fächern des Realunterrichts, wie von jeder andern Kunst und Wissenschaft." Es ist um sich dem Teufel zu ergeben, wenn man Dergleichen hören muß, nnd obendrein von Leuten, die sich für Pädagogen halten und dafür gehalten werden. Die deutsche Schule in Württemberg soll keine genügende Vorbereitung auf eine mit dem zehnten Jahre beginnende Realschule geben können — nun, so verbessert zuerst diese deutschen Schulen, daß sie es können, bevor ihr an Realschulen denkt. Ist denn das Volk Canaille? Die bei den Gymnasien bestehenden Elementarschulen (die aber nur von 6—8 Jahren gehen; denn mit 8 Jahren beginnt in Württemberg das untere Gymnasium) nebst den zwei unteren Classen der unteren Gymnasien sollen zwar ihre Schüler formell weiter bringen, als die deutschen Schulen in derselben Zeit; die von ihnen gegebene Vorbereitung soll aber (S. 142) für die Realschule nicht die

Digitized by Google

rechte sein, weil sie hauptsächlich in lateinischem Unterrichte besteht — nun so sagt den württembergischen Gymnasien und ihren Elementarschulen vor den Kopf, daß sie Nichts taugen; rathet aber euern sogenannten Realschulen nicht an, den Fehler, den die lateinischen Schulen leider machen, ihrerseits nun auch zu machen. Ist es denn so schwer, ein wenig gesunden Menschenverstand zu haben?

Die zweite Frage habe ich in meiner Abhandlung: „Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Real-Gymnasiums" beantwortet. Ich verlange für die zwei unteren Classen je 6 deutsche Stunden, wovon in beiden Classen je 4 auf die Lectüre und je 2 auf den eigentlichen Unterricht (der auf die Lectüre zu basiren) zu verwenden sind. Diese zwei wöchentlichen Stunden, die, das Schuljahr zu 40 Wochen berechnet, für jede Classe 80 und für beide 160 betragen, verwende ich folgendermaßen:

Erstes Jahr (Serta): Erstes Vierteljahr. Anfänge der Grammatik: der Satz — das zunächst Wichtigste aus S. 11—58 meines Deutschen Sprachbuches: 20 Stunden. — Zweites Vierteljahr. Anfänge der deutschen Onomatik: Familien ab- und inlautender Verben — das Wichtigste aus S. 127—150 desselben Buches: 20 St. — Drittes Vierteljahr. Anfänge der deutschen Sprachkunst: Uebungen im Erzählen bis S. 191—194 desselben Buches: 20 St. — Viertes Vierteljahr. Wiederholung des Jahrespensums und mannichfache Uebungen über dasselbe: 20 St.

Zweites Jahr (Quinta): Erstes Vierteljahr. Anfänge der Grammatik: das Satzgefüge — das zunächst Wichtigste aus S. 63—120 des Sprachbuches: 20 St. — Zweites Vierteljahr. Anfänge der deutschen Onomatik: Vor- und nachlautende Verben, Substantiva, Composita und Fremdwörter — das Wichtigste aus S. 150—160 des Sprachbuches: 20 St. — Drittes Vierteljahr. Anfänge der deutschen Sprachkunst: Uebungen im Beschreiben und Charakterisiren — S. 194—200 des Sprachbuches:

Digitized by Google

20 St. — Viertes Vierteljahr. Wiederholung des Jahrespensums und erste zusammenhängende Vergleichung des Deutschen mit dem Französischen und Englischen: 20 St.

Die „sprachdenklehrenden" Schulmänner werden nicht begreifen, wie man in einem Jahrescursus nur 20 Stunden deutsche Grammatik geben kann; die misologisch-romantischen Pädagogen dagegen finden, daß auch diese 20 Stunden vom Uebel sind. Ich kann beiden Theilen nicht helfen und gehe weiter.

Um nun die Praxis der genetischen Methode bei der ersten fremden Sprache darzulegen, haben wir zu handeln a) von der Methode (im engeren Sinne), als von dem aus der Natur der Sache, aus den Principien fließenden Gesetze des Unterrichts, wobei Dreierlei in Betracht kommt: die Lehrform, der Lehrgang und das Verhältniß der Lectüre zum eigentlichen Unterricht; — b) von der Manier, als von der aus der Individualität des Lehrers und den besonderen Umständen fließenden Weise, das Unterrichtsgesetz zu vollziehen; — c) von den Lehrmitteln, den Schulbüchern, deren Gang und Form ganz, deren materieller Inhalt aber nur bis auf einen gewissen Punkt von der Methode bestimmt ist, so daß bedeutende Differenzen der Unterrichtsmanier bei derselben Methode verschiedene, der jedesmaligen Manier gemäße Lehrmittel nothwendig machen.

a. Die Methode.

Die Lehrform ist, wie der Name besagt, die formale Seite des Unterrichtsgesetzes; sie ist auf der elementarischen Stufe folgende: der ganze onomatische und grammatische Stoff, der für diese Stufe aus Lexikon und Grammatik auszuwählen und in diesem (hier zweijährigen) Curs zur Anschauung zu bringen, verständlich zu machen, einzuüben und durch dieses Einüben und vielseitige Benutzen so wie durch vielfaches Wiederholen und Memoriren einzuprägen ist, wird in eine der Lehrzeit und eingeräumten Stundenzahl entsprechende Anzahl von Lectionen (im

Digitized by Google

Franz. Sprachbuche 90) gebracht, über deren Anordnung in dem Abschnitte vom Lehrgange Rechenschaft zu geben ist. Eine solche Lection enthält neben einem gewissen Quantum onomatischen Stoffes in den französischen Sätzen einen oder mehrere grammatische Punkte, die an den französischen Sätzen zur Erscheinung kommen, an ihnen beobachtet und gemerkt, und an den hierauf folgenden deutschen Sätzen, die in die fremde Sprache zu übertragen sind, eingeübt werden sollen. In der Regel sind die französischen Sätze so gewählt, daß der Schüler bei einer Lection etwas mehr mit dem onomatischen Stoffe, als mit dem grammatischen zu thun hat; von Zeit zu Zeit bringt aber auch eine Lection meist schon bekannte Vocabeln, weil der grammatische Stoff diesmal die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nimmt, oder umgekehrt bringt eine Lection keine neue grammatische Erscheinung, weil diesmal vorzugsweise das Onomatische berücksichtigt werden soll. Obgleich darnach zu streben ist, daß die Lectionen äußerlich möglichst gleichmäßig seien — im Anfange natürlich kleiner, später größer —, so liegt es doch in der Natur des grammatischen und onomatischen Stoffes, der nicht wie Leinewand willkürlich in gleiche Theile zerschnitten werden kann, daß die Lectionen bald mehr, bald weniger Lehrstunden in Anspruch nehmen, bis sie gefaßt, eingeprägt und eingeübt sind.

Jede Lection hat demzufolge drei Theile:

A. Französische Sätze, in denen ein gewisses Quantum onomatischen Materials in Thätigkeit gezeigt wird, und zwar ist dieses Vocabeln- und Phrasenmaterial so gewählt und es wird in derjenigen grammatischen Form gezeigt, daß ebenfalls bestimmte grammatische Erscheinungen (Wort- und Satzformen) dem Schüler zur Anschauung kommen, und zwar so oft, als es für den noch knabenhaften Geist des Lernenden nöthig ist, um die betreffenden Phänomene zu bemerken und zu merken.

B. Hierauf wird von dem zufälligen Inhalte der gelesenen (und wiederholt gelesenen) französischen Sätze abstrahirt, und es tritt die Analyse ein, welche das Wesentliche — hier Vo-

Digitized by Google

cabeln und grammatiſche Formen — von dem Unweſentlichen abſondert und auf jenes reflectirt, indem ſie es für ſich betrachtet.

Die onomatiſche Analyſe iſt das Leichtere. Eine Vocabel, eine Phraſe iſt in verſchiedenen grammatiſchen Formen und in verſchiedenem Zuſammenhange aufgetreten; wir müſſen ſie dem Zuſammenhang entnehmen, wir müſſen die grammatiſchen Formen abſtreifen, damit die Vocabel für ſich angeſchaut werde und vorkommenden Falles benutzt werden könne. Natürlich muß der Zuſammenhang in ſo weit reſpectirt werden, als es die Natur der Sprache verlangt: ob Karl oder Fritz, Marie oder Ida ſingt, iſt gleichgültig, es heißt chanter; während aber in Deutſchland der Hahn kräht, ſingt er in Frankreich, und kam der Satz: Le coq chante, vor, ſo hat der Schüler, wird ihm chanter genannt, zu antworten: „Singen, vom Menſchen; Krähen, vom Hahn.“

Die grammatiſche Analyſe der unter A geleſenen franzöſiſchen Sätze, in denen jedesmal Eine ſprachliche Thatſache (zuweilen auch mehrere) vorherrſcht, die früher noch nicht aufgetreten war, geht nun darauf aus, die eben vorherrſchende ſprachliche Thatſache als ein Formelles von dem materialen Inhalte der Sätze abzuſondern (zu abſtrahiren) und dieſes Abſtracte für ſich zu betrachten, damit der Schüler es merke, und er lerne, welche innere Bedeutung den äußern Formen zukommt. Wir werden bei der Darlegung des Lehrganges ſehen, daß auf der elementariſchen (propädeutiſchen) Stufe die innere (logiſch-metaphyſiſche) Bedeutung der Wort- und Satzformen noch nicht erkannt, ſondern nur bekannt werden ſoll, ungefähr ſo, wie im propädeutiſchen Unterricht über Pflanzen und Thiere es nicht genügt, daß der Schüler die in die Sinne fallenden Organe derſelben nach Geſtalt, Lage, Größe, u. ſ. w. kennen lerne, ſondern derſelbe auch eine Vorſtellung von der Endurſache, dem Zwecke, der phyſiologiſchen Function dieſer Organe erhalten muß — welche Vorſtellung freilich der Erkenntniß, die der Phyſiologe erſtrebt, gegenüber ein ſehr Dürftiges iſt. Die gramma-

Digitized by Google

tische Analyse auch auf der Elementarstufe ist demnach erst vollständig, wenn der Schüler 1) die Wortform gemerkt, 2) die Satzform aufgefaßt, und 3) die Bedeutung, den Zweck beider, wie sie sich aus den vorliegenden Beispielen ergibt, verstanden hat.

C. Deutsche Sätze, die in's Französische zu übertragen sind und in denen die gelernten Vocabeln und Formen vorkommen, machen den Beschluß der Lection und dienen dazu, das Gelernte anzuwenden und einzuüben: denn der Schüler soll in keinem Augenblicke mehr wissen, als er auch anwenden kann; er soll nicht eher zu einer neuen Lection übergehen, als bis er einen genügenden Grad von Uebung im Gebrauche dessen erlangt hat, was die früheren Lectionen darboten.

Anschauen, Denken, Thun sind, wie man sieht, die drei Momente der genetischen Lehrform. Sämmtliche A bilden einen stufenweise und lückenlos fortschreitenden Cursus des Verstehens, indem in ihnen die wichtigsten Wort- und Satzformen, so wie die nöthigsten Wörter und Redensarten vorkommen — la méthode des impressions calculées —; sämmtliche B, zu denen noch die Wörterverzeichnisse gehören, bilden einen elementarischen Cursus der Grammatik und Onomatik; sämmtliche C einen elementarischen Cursus der Technik, eine stufenweis und lückenlos fortschreitende Anleitung zum Schreiben und Sprechen. Dazu kommt dann noch die einige Monate nach dem Beginn des Unterrichts anfangende Lectüre zusammenhängender Lesestücke, die zwar auch im Anfange leichter, später schwerer, aber ihrer Natur nach unfähig sind, in der Art einen systematischen Fortgang zu befolgen, wie es die ad hoc ausgewählten Sätze in A (und in C) thun. Davon unten.

Wir kommen zum Lehrgange, zur materialen Seite des Unterrichtsgesetzes.

Bestimmt wird derselbe dadurch, daß wir es 1) mit dem schulmäßigen Unterricht in einer Sprache zu thun haben; 2) mit einer fremden Sprache; 3) mit der französischen Sprache;

Digitized by Google

4) mit der ersten fremden Sprache, die der Schüler lernt; 5) mit Schülern, die im ersten Biennium der zweiten Hälfte des Knabenalters, zwischen 10 und 12 Jahren stehen; 6) mit Schülern, die keine sogenannte gelehrte Schulbildung erhalten sollen.

Sehen wir uns, bevor wir das Product dieser Factoren betrachten, jeden Factor einzeln an.

Die Schüler sollen keine gelehrte Schulbildung erhalten — folglich erhält der grammatische Unterricht eine andre Stellung als er im gelehrten Gymnasium hat; der grammatische Unterricht wird lediglich Mittel für zwei Zwecke; zunächst ist er ein Mittel, den Schüler in der Erwerbung der sprachlichen Technik zu unterstützen, die sprachliche Praxis zu einer rationellen zu machen; weiter hat er dazu beizutragen, dem Schüler zum Denken-Können zu verhelfen. Folglich leitet der grammatische und onomatische Unterricht die französischen Wortformen und Vocabeln nicht, wie im gelehrten Gymnasium, aus dem Lateinischen her.

Die Schüler haben die erste Hälfte des Knabenalters (sieben bis zehn Jahre) hinter sich, sie stehen im ersten Biennium der zweiten Hälfte des Knabenalters, sind zehn bis zwölf Jahre alt. Man müßte die halbe Psychologie hier einschalten können, was doch nicht füglich angeht, um das, was bei uns aus diesem Umstande für die Methode (wie für die Unterrichtsmanier) folgt, zu rechtfertigen. Wir stellen es darum lediglich als Thatsache auf, daß der Knabe mit 10—11 Jahren einen Schuß thut, einen Sprung macht (was eben zur Theilung des Knabenalters in eine kürzere erste [7—10 J.] und in eine etwas längere zweite Hälfte [10—14 J.] nöthigt); zwar bleibt auch noch hier die Sinnlichkeit vorherrschend, und die gedächtniß- und phantasiemäßige Association der Vorstellungen hat das Uebergewicht über die verständige; aber in manchen Vorstellungskreisen hat sich schon Verstand und Wille entwickelt, und die Fähigkeit ist vorhanden, den Abstractionsproceß zu vollziehen, Abstractionen zu combiniren

Digitized by Google

und Besonderes einem Allgemeinen zu subsumiren. Nur vergesse man nicht, daß die Verstandesoperationen hier nur dann von statten gehen, wenn sie an einer hinlänglichen Anzahl von Vorstellungen, die im Gedächtniß aufbewahrt werden, ein Substrat haben, wie das Gedächtniß seinerseits nur durch die Wahrnehmung und Anschauung zu Inhalt kommen darf; ganz besonders aber muthe man auf dieser Stufe dem Knaben erst dann zu, allgemeine Begriffe, z. B. des Modus, des Tempus, des Casus u. s. w., — natürlich nur als allgemeine Vorstellungen — aufzufassen, nachdem man die Einzelvorstellungen sorgfältig und vollständig in ihm erweckt hat; ja im Allgemeinen läßt sich sagen, daß der Schüler erst in den mittleren Classen fähig wird, allgemeine Begriffe zu fassen und mit ihnen zu operiren. Zwar ist das Wort Allgemein relativ; schon die Begriffe des Indicativs, Imperativs, Conjunctivs sind allgemeine Begriffe, aber weniger allgemein als der Begriff des Modus. Um bei diesem Beispiele zu bleiben, so verlangt die genetische Methode, daß der Schüler die Vorstellung jedes einzelnen Modus zuvor besitze, ehe ihm von der Gesammtvorstellung des Modus (die in den mittleren Classen früh genug kommt) Etwas gesagt werde, und erst hierauf (in den obern Classen) ist er zum Begriffe zu führen, weil er, wird dies nicht beachtet, wie es denn die Grammatisten nicht beachten, statt eines Begriffes nur ein Wort erhält. Man würde aber sehr irren, wenn man glauben wollte, die Vorstellung wenigstens jedes einzelnen Modus lasse sich ohne Umstände mittheilen: beim Imperativ geht dies zur Noth an; aber die Vorstellungen des Conjunctivs und Indicativs sind selbst wieder sehr zusammengesetzt, und nur der Knabe wird sie in Besitz nehmen können, dem die untergeordneten Theilvorstellungen vorher in gehöriger Ordnung und in concreten Beispielen, die er aufmerksam angeschaut und richtig analysirt haben muß, beigebracht worden sind. Ueberhaupt ist zu erwägen, daß jeder Begriff eine Anzahl von Urtheilen voraussetzt, und daß allgemeine Begriffe, wie z. B. derjenige des Modus, nicht sowohl

Digitized by Google

Vorstellungen als vielmehr Forderungen an das Vorstellen sind, unbestimmte Gesammtvorstellungen, die nur für den einen Sinn haben, der einerseits im Besitze sämmtlicher Theilvorstellungen ist und andererseits Geisteskraft genug besitzt, um die Elemente des abstracten Begriffes zusammenzubringen und doch auch wieder von jedem dieser Elemente das zu entfernen, was in der Gesammtvorstellung unbestimmt bleiben soll. (Vgl. die Anmerk. 87.) Demnach wird auf der elementarischen Stufe nicht nur in der genetischen Lehrform, wie oben gezeigt, die Analyse das Erste sein müssen, sondern auch im Lehrgang wird die Analyse regieren, nur nicht die ungeregelte Analyse der Analytiker, die das Vorliegende analysirt, wie es eben kommt, sondern eine methodische Analyse, die der Synthesis das combinatorische Princip entlehnt, die mit dem Einfachsten beginnt, dieses mit Anderem combinirt und so stufenweis und lückenlos fortschreitend zu immer Complicirterem gelangt, dem Schüler immer schwerere Probleme stellt, wie sie denn auch diesem Gange analytischer Probleme einen analogen Gang synthetischer Probleme — die Uebungen der Technik — parallel laufen läßt. Erst auf solcher Grundlage läßt sich in den mittleren und oberen Classen Grammatik und Sprachkunst so treiben, wie es sich hier schickt.

Die Schüler lernen ihre erste fremde Sprache — dieser Umstand verstärkt das, was über die Methode gesagt worden ist, insofern sie hier eine Methode für den Unterricht zehn- bis zwölfjähriger Knaben sein muß. Der Elementarunterricht in der zweiten fremden Sprache findet im Schüler schon Vieles vor, was jetzt erst durch mancherlei Veranstaltungen in ihm gebildet werden muß.

Die Schüler lernen die französische Sprache, nicht etwa die lateinische oder die russische — folglich wird der Lehrgang die Eigenthümlichkeit gerade dieser Sprache berücksichtigen; ein elementarischer Lehrgang z. B. der lateinischen Sprache müßte in vielen Stücken anders angelegt sein.

Die Schüler lernen eine fremde Sprache — folglich bringen

Digitized by Google

sie keinerlei Stoff mit: das onomatische Material nebst den Wortformen ist ihnen absolut, die Satzformen sind ihnen zum großen Theil fremd; — folglich genügt es nicht, wie die Herren Ludwig, Wurst, Hoegg und Steinmetz, bloß einen syntaktischen Lehrgang (sei es nun der Becker'sche oder ein andrer) und dem Stoffe desselben die elementarische Lehrform zu geben; es muß in dem Lehrgange der Satzformenlehre ein auf denselben passender und die Natur der besonderen Sprache berücksichtigender Lehrgang der Wortformenlehre, in beiden aber ein Lehrgang der Anfänge der Onomatik stecken. Es ist dreistimmige Musik zu setzen.

Die Schüler lernen eine Sprache, nicht etwa Mathematik — folglich muß der Lehrgang den Forderungen, welche die Natur der Sprache an ihn macht, sich gewachsen zeigen — was allerdings schwierig, aber nicht unmöglich ist, so wenig es unmöglich ist, drei oder vier Tonreihen aufzustellen, die zusammenstimmen, wenn auch eine solche Composition über die Kräfte des musikalischen Naturalisten hinausgeht, wie denn das bloße Lesen einer Partitur schon eine gewisse Kenntniß der Gesetze der harmonischen Verhältnisse verlangt.

Als Product dieser Factoren ergibt sich nun folgender Lehrgang:

Lection 1 gibt nackte Sätze, deren Prädicate sämmtlich Verben der sogenannten ersten Conjugation sind und in allen Person- und in beiden Zahlformen des Präsens stehen; die Subjecte sind zunächst die Grundpronomen, dann einige Substantive, letztere nur im Singular.

Was Satz und Satzgefüge, Verb, Infinitiv, Particip, Präsens u. s. w. heißen will, dem Schüler zu sagen, ist Sache des deutschen Unterrichts; hier hat der Schüler bloß die in dieser Lection vorkommenden Verben und Substantiven, daneben die Subjectsform der Grundpronomen nebst den ihnen entsprechenden Verbalendungen (nous — . . . ons), so wie das zunächst Nöthige über Stamm, Charakter, Hiatus und Elision zu lernen.

Digitized by Google

Lection 2 gibt nackte Sätze, deren Prädicate sämmtlich Verben der sogenannten vierten Conjugation sind und wieder im Präsens stehen; Subjecte wie oben.

Neben den vorkommenden Wörtern (daß diese jedesmal gelernt werden müssen, versteht sich von selbst, und kann darum von nun an verschwiegen werden) hat der Schüler hier, da die Endungen des Plurals dieselben wie bei der ersten Conjugation sind, nur die Endungen des Singulars (s, s, t) und die Fälle, wo das t abfällt (il romp-t, il vend), zu lernen.

Indem wir aber hier Verben haben, die sich von denen der ersten Lection unterscheiden, erfährt der Schüler, daß man die Verben, die im Infinitiv er zeigen, Verben der ersten, die Verben mit der Infinitivendung re dagegen Verben der vierten Conjugation nennt. Fügt man noch die Notiz bei, daß neun Zehntel aller französischen Verben der ersten Conjugation angehören, so ist zugleich der Name und der Grund klar, warum man mit ihr angefangen hat. Es läßt sich im Bürger-Gymnasium nicht wohl begreiflich machen, warum man die vierte Conjugation gleich auf die erste folgen läßt; dagegen versäume man nicht, zu bemerken, daß nur wenige Verben der vierten angehören.

Lection 3 gibt nackte Sätze, deren Prädicate sämmtlich Verben der sogenannten zweiten Conjugation und zwar der größeren Abtheilung (finir) dieser zweiten Conjugation sind und wieder im Präsens stehen; Subjecte — Grundpronomen und Substantive im Singular — wie oben, nur haben einige Substantive statt des Artikels mon und ma.

Da vorausgesetzt ist, daß die Schüler nicht Lateinisch lernen, so kann der Lehrer hier nicht die Wahrheit sagen, nämlich daß diese Verben, von lateinischen Inchoativformen auf -scere gebildet, ihren Charakter ss vor Consonanten abfallen lassen und nur vor Vocalen wieder aufnehmen (palesco, je pâliss-s, je pâli-s; palescimus, nous paliss-ons); es wird also i als Charakter angenommen und bemerkt, daß die Endungen dieser Verben gleich denen der vierten Conjugation sind. Da nun aber vor den vo-

Digitized by Google

calisch anlautenden Endungen Hiatus entsteht, so wird das ss als Einschiebung betrachtet; also: nous vend-ons, nous parl-ons, nous fini-SS-ons.

Lection 4 bringt in ihren Sätzen Verben aus der kleineren Abtheilung der zweiten Conjugation (dormir, sentir, etc.); Subjecte wie oben.

Beim Plural dieser Verben, die wir, im Gegensatze zu dem größeren Haufen der (ss) einschiebenden, die abwerfenden nennen, zeigt sich nun, daß sie dem drohenden Hiatus durch Abwerfung des Charakters (senti-r, nous sent-ons) entgehen; beim Singular wird bemerkt, daß der Grund, warum auch hier der Charakter abfalle, erst einige Lectionen später gesagt werden könne; dagegen wird das Ausfallen der vor dem ausfallenden Kennlaute stehenden Consonanten m, t, v (je dor-s) erklärt.

Und somit hätten wir nun Verben mit der Infinitivendung er, andere mit dem Infinitiv re, und wieder andere mit dem Charakter i und der Infinitivendung r, welche letztere die sogenannte zweite Conjugation bilden.

Lection 5 bringt in ihren Sätzen die bisherigen Subjecte (so daß die Grundpronomen hier schon geläufig sind) und Prädicate der ersten, vierten und zweiten Conjugation; nur ist etwas mehr als die Hälfte der Sätze negativ: ne — pas, ne — point, ne — rien, ne — plus, ne — jamais.

Hier wird nun klar, daß die bisherigen Sätze positiv standen; der Schüler lernt, daß man positiv und negativ reden kann, so wie die Stellung und Bedeutung der Negationspartikeln.

Wenn Jemand fragt, warum der Lehrgang die Negation schon hier auftreten läßt und nicht etwa ein zweites Tempus, so antworte ich, daß 1) dadurch ein großes Mittel gewonnen ist, den Beispiel- und Uebungssätzen mehr Mannichfaltigkeit zu geben, und 2) die Stellung der Negation ja für alle Imperfecta dieselbe ist, also Nichts verhindert, sie schon hier zu bringen und einzuüben.

Digitized by Google

Lection 6 bringt wieder Sätze mit den obigen Subjecten und mit Prädicaten der ersten, vierten und zweiten Conjugation, und zwar positive und negative: nur stehen die meisten Sätze interrogativ.

Hier wird nun klar, daß die bisherigen Sätze affirmativ standen, daß man also nicht nur behaupten, sondern auch fragen, und daß Frage wie Behauptung positiv und negativ stehen kann.

Hier lernt der Schüler nun 1) die Fragewörter, 2) die Stellung der Wörter bei der Frage, 3) die Veränderungen am Verb (j'entre, entré-je).

Die Gründe, warum die Frage schon hier auftritt, sind dieselben, wie Lection 5 bei der Negation.

Lection 7 bringt Sätze mit Verben der ersten, vierten und zweiten Conjugation, die meist im Imperativ stehen.

Hier wird klar, daß die bisherigen Sätze im Indicativ standen, daß man also nicht nur ein Gewußtes, sondern auch ein Gewolltes aussprechen kann, und zwar beides positiv und negativ.

Die Gründe, warum der Imperativ schon hier auftritt, sind dieselben, wie Lection 5 und 6 bei der Negation und der Frage; dazu kommt noch, daß der Imperativ von dem Präsens abgeleitet wird.

Hier tritt die erste Recapitulation sowohl der vorgekommenen Wort- als Satzformen ein. Die letzteren ergeben bis jetzt folgendes Schema:

Die Rede (der Satz) kann sein

1. Affirmativ, 2. Interrogativ, 3. Exclamativ; 4. Imperativ,

Pos. u. neg.	Pos. u. neg.	Pos. u. neg.	Pos. u. neg.
Gebiet des Wissens. Indicativ.			Gebiet des Wollens. Imperativ.

Obschon wir erst von Lection 42 an auf das Object, so wie erst von Lection 35 an auf das Attribut reflectiren, so hindert uns doch Nichts, um den Sätzen mehr Inhalt und Mannichfaltigkeit geben zu können, schon von jetzt an solche Objecte

Digitized by Google

und Attribute und Adverbiale einzumiſchen, welche keinerlei grammatiſche Schwierigkeiten machen, wie zum Beiſpiel in Lection 7: aime Dieu, honore le roi, etc.

Lection 8 bringt nun ein neues Tempus, die Sätze ſtehen im Futurum, und zwar ſo, daß Sätze beginnen, deren Prädicat der vierten Conjugation angehört (je descend-rai), dann Verben der zweiten (je fini-rai, je parti-rai) folgen, und endlich Verben der erſten (je parl-e-rai) ſchließen.

Hier wird klar, daß die bisherigen indicativiſchen Sätze im Präſens ſtanden, daß man alſo nicht nur Gegenwärtiges, ſondern auch Zukünftiges ausſprechen kann.

Bei der vierten und zweiten Conjugation macht die Bildung des Futurs keine Schwierigkeit, man hängt die Endung rai ohne Weiteres an den Charakter (weiß man, daß bei den Verben, die nach finir gehen, der wahre Charakter ss iſt, ſo ändert das Nichts, weil dieſes ss vor einem Conſonanten quiescirt und darum nicht geſchrieben wird, ganz wie man auch ſtatt conduis-re, plais-re, conduire und plaire ſchreibt); da aber die Schüler nicht Latein lernen, man ihnen alſo nicht zeigen kann, wie der Kennlaut a der erſten lateiniſchen Conjugation im Franzöſiſchen bald bleibt — z. B. tu aima-s —, bald è — z. B. ils aimè-rent —, bald Schewa wird — ama-s, tu aime-s —, man alſo genöthigt iſt, in parler, tu parles etc. das e vor der Endung r und s als mit zur Endung angehörend anzuſehen: ſo muß man das Schewa im Futurum der erſten für eine dem Wohllaut zu Liebe gewählte Einſchiebung (j'aim-e-rai) ausgeben, womit denn zugleich die poetiſche Form j'avoû-rai für avouerai begreiflich wird.[103])

Lection 9 bringt Verben der drei Conjugationen im Präſens und im Futurum, die alſo hier fortgeübt werden. Als neu tritt der gewöhnliche Plural der Subſtantive auf, nebſt einigen Pronomen, über die, ſo wie über den Spiritus Lenis (le hanneton) und die Eliſion (l'homme) Belehrung gegeben wird.

Lection 10 bringt ein neues Tempus (je part-is hier, etc.)

Digitized by Google

und zwar gehören die Prädicate 1) dem abwerfenden Haufen der zweiten Conjugation, 2) dem-einschiebenden Haufen (nous finî-mes) derselben Conjugation, 3) der vierten Conjugation (nous vend-î-mes), 4) der ersten Conjugation (nous aim-â-mes; richtig wäre: nous aimâ-mes) an.

Hier wird klar, daß es also neben Präsens und Futurum ein Präteritum gibt.

Die Bildung des Präteriti für die drei Conjugationen macht keine Schwierigkeit. Die Endungen sind s, s, t, ^mes, ^tes, rent. Es handelt sich darum, dieselben an den Stamm zu bringen. Bei der zweiten macht dies keine Schwierigkeit, und hier erfährt der Schüler nun auch den in Lection 4 verschwiegenen Grund, warum das Präsens, anstatt je parti-s, je par-s heißt, wie er ebenfalls merkt, daß bei den einschiebenden Verben dieser Conjugation das Präsens und das Präteritum sich nur im Plural, nicht aber im Singular formell unterscheiden. Bei der vierten Conjugation sagen wir dem Schüler, er müsse i einschieben (je vend-i-s). Bei der ersten muß, da wir uns auf das Lateinische nicht stützen dürfen, der lateinische Charakter a als Bindelaut gelten, der aber wechselt: tu aim-a-s, nous aim-â-mes, vous aim-â-tes geht regelmäßig; aber j'aim-ai hat kein s, il aim-a hat kein t, und in ils aim-è-rent ist das a zu è geworden — lauter Dinge, die sich im gelehrten Gymnasium streng erklären lassen, im Bürger-Gymnasium aber gerade so gelernt werden müssen, wie auch die Franzosen sie lernen. Diejenigen Schüler, welche später Italienisch lernen, werden übrigens alsdann, vorausgesetzt, daß ihr Lehrer die Bildung der ital. Tempora richtiger lehrt, als es die Grammatiken thun (die von Prof. Diez nicht ausgenommen), beim ital. Preterito istorico (Amá-i, amasti, am-ò, ama-mmò, ama-ste, amá-rono) merken, wie es sich mit dem franz. Prétérit historique verhält, und warum auch z. B. der Circumflex bei nous aimâmes die Sylbe nicht lang macht.

Digitized by Google

Lection 11 bringt wieder Sätze, die Vergangenes bezeichnen; Lection 10 hieß es il vend-i-t; hier il vend-ait, u. s. f.

Hier macht der Schüler die Erfahrung, daß in unserem: „Ich verkaufte“ zwei wesentlich verschiedene Vorstellungen stecken, welche die französische Sprache, hierin vollkommener als die unsrige, unterschieden und durch eigene Formen kenntlich gemacht hat. Der Schüler lernt an den Beispielen, daß die in Lection 10 vorgekommene Form historisches Präteritum (im gelehrten Gymnasium Aorist) heißt, während die neue Form descriptives Präteritum genannt werden kann. Jene erzählt, berichtet Einmal Geschehenes, hat es mit dem Zeitpunkte zu thun; diese beschreibt, berichtet oft, wiederholt Geschehenes, gibt Dauerndes an. Die Sätze in beiden Lectionen sind so zahlreich, daß sie hinreichen, um den für deutsche Knaben neuen Unterschied bis auf einen gewissen Grad einzuprägen.

Die Form macht keinerlei Schwierigkeit. Bei je parl-ais, tu vend-ais versteht sie sich ganz von selbst; die abwerfenden Verben der zweiten werfen hier das i ab, weil sonst Hiatus entstünde, also je part-ais; die einschiebenden brauchen das ss aus demselben Grunde, also je fini-ss-ais.

Lection 12 bringt Sätze wie j'ai commencé ma tâche, je n'ai pas dormi, tu as vendu ton cheval, etc.

Indem der Schüler die Bildung dieser neuen Form aus j'ai und dem Particip kennen lernt, wird ihm klar, daß man ein Geschehen nicht nur als Präsens, Präteritum und Futurum, sondern auch als eben jetzt vollendet aussprechen kann. Die hier auftretende actio perfecta zeigt ihm also, daß sämmtliche bisher vorgekommene Prädicate in der actio imperfecta standen, wir es also bisher mit 1) Praesens Imperf., 2) Praet. Imperf., a) hist., b) descr., 3) Fut. Imperf. zu thun hatten.

Da wir zur Bildung der Perfecta ein Particip gebrauchen, so wird hier über beide Participien der ersten, vierten und zweiten Conjugation Auskunft gegeben, und j'ai — ils ont gelernt.

Digitized by Google

Lection 13 bringt Sätze wie je suis tombé, partie, nous sommes grands, etc.

Hier sieht der Schüler, daß einige Verben das Präsens Perfectum nicht mit dem Präsens von avoir, sondern mit je suis bilden, so wie daß das Participium im letzteren Falle nach weiblichen Subjecten feminisirt und nach pluralischen pluralisirt werden muß. In einigen Sätzen ist das Prädicativ nicht Participp, sondern Adjectiv; der Schüler sieht, daß die prädicativen Adjective ganz wie die Participien movirt werden, was beides im Deutschen nicht mehr geschieht.

Lection 14 bringt Sätze wie j'étais tombé (e), j'avais sonné deux fois, j'avais déjà déjeûné quand mon cousin entra, tu n'avais pas encore commencé quand je finissais déjà, etc.

Hier wird dem Schüler klar, daß ein Geschehen auch in der Vergangenheit vollendet sein konnte, wobei ihm gesagt wird, daß die vorliegende Form das Perfectum nicht des historischen, sondern des descriptiven Präteritums ist. — Nebenbei werden hier alle bisher vorgekommenen Pronomen zusammengestellt.

Um die vorliegende Verbalform zu bilden, braucht der Schüler nur zu wissen, daß er av und et als Stamm anzusehen und diesen die schon bekannten Endungen ais — aient zu geben hat.

Einige der Beispielsätze sind ganz leichte Satzgefüge; der Schüler hat nur zu beachten, ob das Prädicat des Nebensatzes durch das historische Präteritum (z. B. als er hörte, quand il entendit) oder durch das descriptive (z. B. wenn, d. h. so oft als er hörte, quand il entendait) auszudrücken ist. Der letzte Satz z. B. von C heißt hier: Als Franz dieses Wort hörte, flossen seine Thränen.

Lection 15 bringt Sätze wie j'eus à peine dîné quand le maître entra; — dès que nous eûmes battu l'ennemi, le secours arriva, c'était trop tard; — dès que je fus sorti, mon ami arriva, etc.

Digitized by Google

Bei der gewöhnlichen Einrichtung des französischen Unterrichts gelangt man erst nach Jahren zu dem Inhalte der vierzehnten und fünfzehnten Lection, und sehr viele Lehrer werden nicht begreifen, wie man schon hier, nachdem der Unterricht noch keinen Monat dauert, so schwere Sachen könne behandeln und einüben wollen. Was soll man darauf erwiedern? Zunächst dieses, daß der Unterschied des Perf. Prät. Hist. von dem Perf. Prät. Descr. für das Französische etwas so Fundamentales und Durchgreifendes ist, daß man ihn eben in Gottes Namen in den ersten Wochen schon lernen muß, so gut man beim Rechnen zu lernen hat, daß die Ziffern der zweiten Colonne nicht Einer, sondern Zehner angeben. Dann aber ist es gar nicht wahr, daß es so gar schwer sei, zehnjährigen Knaben den Unterschied von j'eus dîné und j'avais dîné etc. verständlich und geläufig zu machen, wenn nur der Lehrer sein Handwerk versteht. Ich habe nie mehr als drei Stunden auf die Lection 15 verwendet und am Ende der dritten jedesmal die Befriedigung gehabt, daß die Schüler, mit Ausnahme der ganz Schwachen, wenn ich ihnen deutsch sagte: Kaum hattest du geklingelt, als der Bediente hereintrat; — So wie wir geantwortet hatten, war der Lehrer zufrieden; — Seitdem Joseph antwortete, war der Lehrer stets zufrieden; — Nachdem ihr eure Arbeiten geendigt hattet, giengt ihr aus; — Wenn ihr eure Arbeiten geendigt hattet, giengt ihr aus, u. s. w. — die Sätze richtig in's Französische übersetzten. Den ganz Schwachen muß man mit äußerlichen Kennzeichen zu Hülfe kommen, mit à peine, dès que, etc.

Hier erhalten nun die Schüler das zweite Perf. Prät.; die Bildung ist leicht, eu und fu ist Stamm, dem die Endungen des hist. Prät. Imperf. angeschoben werden.

Lection 16 bringt Sätze, in denen das Prädicat im Futurum Perf. steht und zwar mit j'aurai und je serai.

Die Form dieses Perfects ist leicht, au und se ist Stamm, dem die Futur-Endungen rai etc. angeschoben werden.

Digitized by Google

Hier tritt die zweite Recapitulation ein, die an Lection 7 anknüpft. Dort ergab sich 1) positive und negative Rede; 2) zwei Modi: Indicativ und Imperativ; 3) für den Indicativ die affirmative, interrogative und exclamative Satzform. Hier kommt hinzu: 4) das Tempus, welches Präsens, Präteritum (in zwei Formen), Futurum ist; 5) die actio imperfecta und actio perfecta für jedes Tempus.

Eben so, wie die bisher gewonnenen syntaktischen Punkte, werden die formellen recapitulirt.

Der Einwurf, daß bei einem so mathematischen Lehrgange, wie der vorliegende ist, die Beispielsätze zu dürftig bleiben müßten, um Interesse erregen zu können, wird sich wohl von hier an nicht mehr hören lassen. Man zähle die Elemente, über die wir schon hier verfügen, die formellen und die syntaktischen, combinire sie und sehe zu, welche Mannichfaltigkeit wir den Sätzen schon geben können.

Lection 17 bringt Sätze wie je vais à Paris, — je vais travailler — je viens de Berlin; — je viens de jouer; — je venais de Cologne; — je venais d'arriver; ce monsieur doit beaucoup; — mon père doit arriver bientôt, etc.

Zunächst sind hier die unregelmäßigen Formen il va und ils vont, je viens, ils viennent, je dois etc. zu lernen, die regelmäßigen Formen nous allons, j'allais, nous venons, je venais, nous devons, je devais, etc. verstehen sich von selber. Die Schüler finden es in der Ordnung, daß sie so gewöhnliche Wörter, wie gehen, kommen und müssen, nicht früh genug lernen können.

Die Sätze zeigen ihnen dann, daß diese Verben einen doppelten Gebrauch haben (im gel. Gymnasium redet man von der conjugatio periphrastica).

Hier findet sich dann, daß es neben actio imperfecta und perfecta noch ein Drittes gibt, das Eben im Begriffe sein, und daß ich jetzt im Begriffe sein kann (je vais parler) oder in der Vergangenheit im Begriffe sein konnte (j'allais partir); ferner,

Digitized by Google

daß die Franzosen unser So eben durch je viens de und je venais de, und das fest erwartete Zukünftige durch doit ausdrücken.

Hier wird nun die bei der vorigen Lection gemachte Recapitulation wiederholt und dadurch ergänzt, daß die Schüler jetzt die sämmtlichen bis jetzt gelernten Weisen, Zeitverhältnisse zu bezeichnen, aufzählen.

Lection 18 bringt Sätze, in denen die Verba avoir und être nicht als Hülfsverben, sondern in ihrer ursprünglichen Bedeutung auftreten. Auch kommen hier Zahlwörter zum Vorschein.

Hier werden also die acht Tempora des Indicativs beider Verben zusammengestellt. Der Unterschied der Bedeutung von j'eus ich bekam und j'avais ich hatte schon, so wie von je fus ich wurde und j'étais ich war, wird ebenfalls hier deutlich.

Ein für allemal mag hier bemerkt werden, daß sowohl die französischen Sätze (A) als die deutschen (C) und eben so die Sätze, welche der Lehrer, um das Gelernte noch besser einzuüben oder um die Schüler zu prüfen, selbst bildet, nur zum Theil sich darauf beschränken dürfen, den gerade in Rede stehenden Punkt zu enthalten; zum größern Theile müssen sie so gewählt sein, daß alle früher behandelten Punkte durch sie fortwährend wiederholt und fortgeübt werden.

Lection 19 beginnt mit einigen Sätzen, wie si je commençais, si j'entendais, und dann folgen Sätze wie je fini-rais, j'entend-rais, je recompens-e-rais ce garçon si je le retrouvais; je se-rais encore malade sans mon médecin; j'au-rais envie de sortir, mais je n'ai pas encore terminé ma tâche, etc.

Die syntaktische Belehrung über diese neue Form wird auf die folgende Lection verschoben, so daß hier nur die Form für die drei Conjugationen gelernt und nebenbei der Unterschied der deutschen und französischen Sprache bei si und Wenn gemerkt wird.

Lection 20 bringt Sätze wie j'aurais grondé mon fils si

Digitized by Google

je l'avais rencontré, — vous seriez bien content si vous retrouviez votre livre, etc.

Da j'au-rais und je se-rais schon in Lection 19 vorgekommen sind, so ist an der neuen Form fast Nichts zu lernen und die Aufmerksamkeit kann sich fast ausschließlich dem Syntaktischen zuwenden.

Hier wird nun klar, daß wir es bisher mit Wirklichem zu thun hatten, während wir hier in das Gebiet dessen kommen, was zur Wirklichkeit in irgend einem Gegensatze steht. Der Indicativ spricht ein Wirkliches als Gewußtes aus — Karl arbeitet —; die interrogative Satzform dient, wenn der Sprechende noch nicht weiß — Arbeitet Karl? —; der Imperativ spricht etwas aus, was der Sprechende verwirklicht sehen will — Arbeite! —; dem Indicativ und Imperativ steht nun der Gegensatz zum Wirklichen gegenüber.

Daß es dieser Gegensätze mehrere gibt, die zusammengenommen den Conjunctiv machen, geht uns hier noch nichts an; wir führen vorläufig dem Schüler denjenigen vor, der formell und syntaktisch am leichtesten aufzufassen ist, den sogenannten Conditionalis. Daß hier ein Gegensatz zum Wirklichen vorliegt, entgeht dem Schüler nicht: il vendrait, also er verkauft vor der Hand nicht. Ebenso bemerkt der Schüler leicht, daß je vend-rais dem Präsens und Futurum, j'aurais vendu den beiden Präterita des Indicativs entspricht.

Hier wird die in Lection 16 vorgenommene und Lection 17 vervollständigte Recapitulation wiederholt und in der Art ergänzt, daß den beiden Modis der dritte beigefügt wird, wobei den Schülern zu sagen ist, daß sie hier nur Eine Form des Conjunctivs vor sich haben und die andern später auftreten werden. Ehe man weiter geht, muß man die beiden Tempora des Conditionalis in der affirmativen, interrogativen und exclamativen Satzform, positiv und negativ, wacker einüben.

Bisher hat das Syntaktische dem Formellen das Gleichgewicht gehalten und das Verb stand im Vordergrunde. Wenn

Digitized by Google

wir nun Umschau halten, so haben wir die Conjugation der sogenannten regelmäßigen Verben der ersten, vierten und zweiten Conjugation mit Ausnahme des Subjunctivs absolvirt, wenn wir noch einiges Formelle, das bei gewissen Verben zu beachten ist, nachholen, was in den nächsten beiden Lectionen geschieht; Pronomen sind von der ersten Lection an vorgekommen, Numeralia auch seit einiger Zeit; jetzt können wir beide Wortarten etwas genauer betrachten.

Lection 21 bringt in ihren Sätzen die wichtigsten Verben von der Art, wie appeler, cacheter, geler, mener, crever, acheter, lever, céler, céder; — annoncer, manger, die formelle Schwierigkeiten machen. In Lection 22 kommen Verben wie essayer, nettoyer, appuyer, etc. zur Anwendung.

Hier wird nun das Wie und Warum des Laut- und Tonwechsels in diesen Verben deutlich gemacht und diese Sache eingeübt. Die einzige reelle Schwierigkeit besteht darin, daß die Schüler gedächtnißmäßig lernen müssen, daß jeter z. B. verdoppelt, acheter dagegen accentuirt. Ich habe im Vocabular (S. 204) dadurch zu helfen gesucht, daß ich in einer Note angegeben, daß die Verben bis zu der Note das l oder t verdoppeln. Da von dem Hiatus und den Mitteln, ihm zu entgehen, schon oft die Rede war, so liegt der Grund, warum bei Stämmen wie essai vor vocalisch anlautenden Endungen das Jota eingeschoben wird (j'essai-e, nous essai-j-ons, = essayons), auf offener Hand.

Man begreift, daß ich mich darauf beschränken muß, das syntaktische und formelle Element des Lehrganges anzugeben, daß es aber zu weit führen würde, sollte auch über das onomatische Element des Lehrganges bei jeder Lection Auskunft gegeben werden. Damit der Leser diese Seite der Sache, da sie eben so wichtig ist als die beiden andern, nicht aus den Augen verliere, werde ich von Zeit zu Zeit daran erinnern. Ich mache darum bei dieser Gelegenheit auf einige Wörter in der 21sten Lection aufmerksam.

Digitized by Google

Wir finden appeler, en appeler, rappeler; — atteler, un attelage; — botteler, la botte, les bottes; — chanceler; — épeler; — étinceler, une étincelle, allumer; — ficeler, la ficelle; — cacheter, décacheter; — cracheter; — la poussière, épousseter; — jeter, le jet, rejeter, repousser; — acheter, racheter (maison, faute), — geler, dégeler; — peler, la peau; — mener, amener, apporter; — achever; — crever, un crève-coeur; — lever, se lever, le lever, élever, un élève, relever, se relever, enlever, etc., etc.

Man ſieht, es iſt die grammatiſche Regel, die zunächſt dieſe Wörter zuſammengebracht hat. Geht man nun aber die Sätze durch, lieſt man z. B.: Qui commence le mieux ne fait rien s'il n'achève, — c'est un tableau achevé, voilà un scélérat achevé, cette perte l'achèvera, c'est-à-dire, elle complète sa ruine (in Lection 52 S. 153 kommt achever in mehreren Bedeutungen wieder vor), — la défaite de Waterloo a achevé Napoléon, les médecins l'ont achevé, oder: Il a été mon élève, — le vent s'élève (dieſe beiden Beiſpiele zeigen ſchon, daß das Geſetz nicht nur, wie man in den grammaires lieſt, für die Verben gilt, ſondern für alle Wörter der Sprache), — Il s'éleva une querelle, — Le temps renverse tout ce qu'il élève, — il ne s'en relèvera pas, — les grandes occupations élèvent l'ame, — nous élevons nos enfants, — le vent enlève la poussière, — le général a enlevé la ville, — on vient d'enlever une jeune demoiselle: ſo ſieht man, daß in ihnen noch Anderes als die in Rede ſtehende grammatiſche Regel zu lernen iſt.

Lection 23 bringt Sätze, in denen der Gebrauch mehrerer Pronomen klar wird, und Lection 24 übt die Numeralia ein.

Vor Lection 25 finden wir die Ueberſchrift: B. Prädicat iſt Adjectiv (und Particip). Indem wir die Lection 25 beginnen und der Schüler hier die Sätze lieſt wie: Soyez juste-s, mes enfants, — ces livres vous seront superflu-s, les jours sont bien court-s pour ceux qui aiment à travailler, — sa conduite, dans cette occasion, était bien laid-e, — l'eau est

Digitized by Google

chaud-e, Monsieur, l'apporterai-je? les têtes froid-e-s mènent les têtes chaud-e-s, etc., machen wir ihn nicht nur auf diese Ueberschrift, sondern auch auf die früher übersehene Ueberschrift bei der ersten Lection aufmerksam, wo es heißt: A. Prädicat ist Verb. Läßt man ihn nun noch vorgreifend einen Blick auf Lection 30 werfen, die mit dem Satze beginnt: Simonide était peintre et philosophe, und die Ueberschrift führt: C. Prädicat ist Substantiv (Pronomen, Numerale und Infinitiv): so zeigt sich, daß das Prädicat des Satzes in drei Gestalten auftreten kann.

Lection 25 gibt in seinen Sätzen Beispiele der Motion der Adjective; Lection 26 fährt darin fort, gibt aber hauptsächlich Beispiele der Gradation, wobei natürlich auch gelernt wird, wann man plus — que und wann plus — de zu sagen hat, wie auch hier vorläufig auf den Conjunctiv aufmerksam gemacht wird, von dem, seitdem die Verben, welche vor vocalisch anlautenden Endungen das Jota einschieben (j'essai-e, nous essai-j-ons, essayons), da gewesen, schon einige Beispiele (que je soi-s, que nous soyons, que nous ayons) gegeben worden sind; — Lection 27 setzt die Motion der Adjective fort und bringt die sogenannten Unregelmäßigkeiten, hat es aber hauptsächlich mit einigen sogenannten Pronomina indefinita (die Provocabula), die zum Theil schon durch längeren Gebrauch bekannt, zu thun: nul, aucun, personne, rien, chacun, chaque, tout, letzteres in seinen verschiedenen Bedeutungen; — Lection 28 gibt Beispiele der sogenannten unregelmäßigen Motion (bel, beau, belle; mou, molle, etc.), handelt dabei von dem Gesetze der Wortbildung, daß l nach einem Vocal und vor einem Consonanten gern verschwindet, wobei sich der Vocal verdickt (alter, autre), knüpft daran die Pluralbildung der Wörter wie cheval, etc., und die Formen des Artikels, wie aux, au, du, und gibt endlich Beispiele über die Reste lateinischer Gradation (meilleur, pire, etc.); — Lection 29 gibt dann Beispiele zu noch einigen sogenannten unbestimmten Pronomen: tel, quelque, quelconque, quiconque, certain, etc.

Digitized by Google

Nun wird das Prädicat Substantiv, Pronomen, Numerale, Infinitiv; die Beispiele in Lection 30 lehren die Motion der Substantive und geben die nöthigste Belehrung über das Genus; — in Lection 31 finden wir den Infinitiv als Subject und Prädicat, wir finden das prädicative le und lernen, wann le bleibt und wann man la oder les sagen muß; wir finden Beispiele der betonten Pronomen, und endlich Numeralia als Prädicat.

Lection 32 recapitulirt Alles, was von Lection 1—31 vorgekommen, und schließt den Abschnitt vom nackten Satze (Becker's prädicatives Satzverhältniß) damit, daß die Gesetze der prädicativen Concretion formulirt werden. — Das Bisherige (Sprachbuch S. 3—63) kann im ersten Vierteljahr des ersten Jahres durchgemacht werden. Erst jetzt, nachdem 80 Stunden ausschließlich dem Sprachbuche gewidmet worden sind, tritt das Lesebuch (I) dem Sprachbuche zur Seite, jedoch so, daß im zweiten und dritten Vierteljahr auf das Sprachbuch wöchentlich 5, auf das Lesebuch nur 3 Stunden verwendet werden. Wir erhalten also im zweiten und dritten Vierteljahr (das vierte dient der Wiederholung) 100 Stunden für das Sprachbuch, in denen das zunächst Wichtigste über das adnominale, objective und adverbiale Satzverhältniß gelernt werden muß.

Da das Vorstehende genugsam gezeigt haben wird, daß die im Sprachbuche befindlichen Ueberschriften zunächst nur den Lehrer orientiren, dem Schüler aber erst dann erklärt werden sollen, wenn er den betreffenden Abschnitt hinter sich hat: so darf ich, um im Folgenden kürzer sein zu können, hier über die Organisation des Sprachbuches vorläufige Auskunft geben.

Der erste Theil behandelt den Satz (S. 3—198), der zweite das Satzgefüge (S. 239—316). [S. 199—238 findet man das Vocabular zum ersten Theile; S. 317—336 die Fibel.]

Im Satze haben wir I. den einzelnen Satz (Lection 1—62), II. Verbundene Sätze — die sogenannte Beiordnung, die gewöhnlich, aber mit Unrecht, als eine Art des Satzgefüges

Digitized by Google

angesehen wird — (Lection 63), und III. den zusammengezogenen Satz (Lection 64).

Im einzelnen Satze haben wir 1. den nackten Satz (Lection 1—32), 2. den ausgebildeten Satz (Lection 33—61), 3. den vollständig ausgebildeten Satz (Lection 62), wie ich einen einfachen Satz nenne, der entweder mehrere Attribute, Objecte, Adverbiale, oder ein Attribut und ein Object, ein Attribut und ein Adverbiale u. s. w., oder endlich ein Attribut hat, das wieder ein Attribut oder ein Adverbiale oder Object hat, u. s. w.

Der nackten Satz haben wir durchgenommen.

Im ausgebildeten Satze haben wir 1. das adnominale (Lection 35 — 39), 2. das objective (Lection 42 — 57), 3. das adverbiale Satzverhältniß.

Im adnominalen Satzverhältnisse haben wir 1. ein mobiles Wort als Adnominale (Lection 35), 2. eine Präposition als Hülfswort (Lection 36—38), 3. die Apposition (Lection 39).

Im objectiven Satzverhältnisse unterscheiden wir zunächst: A. Prädicat ist Verb (Lection 42 — 55), B. Prädicat ist (objectives) Adjectiv (Lection 56), C. Prädicat ist Substantiv (Lection 57). Bei den objectiven Verben unterscheiden wir dann nach dem Object: 1. Object ist Substantiv (Lection 42—48); 2. Object ist Pronomen (Lection 49 — 51), 3. Object ist Infinitiv (Lection 52—55).

Im adverbialen Satzverhältnisse haben wir I. das locale und temporale (Lection 59), II. das modale (Lection 60), III. das causale Adverbiale (Lection 61).

Im Satzgefüge haben wir I. das Satzgefüge mit nur Einem Nebensatze derselben Art (Lection 65 — 88), II. das Satzgefüge mit verbundenen Nebensätzen (Lection 89), III. das Satzgefüge mit zusammengezogenen Nebensätzen (Lection 90).

Im Satzgefüge mit nur Einem Nebensatze derselben Art haben wir 1. das nackte Satzgefüge — nämlich dasjenige, das Einen (vollständigen oder verkürzten) Nebensatz enthält, der nicht

Digitized by Google

selbst wieder ein Satzgefüge ist (Lection 65—86); 2. das ausgebildete Satzgefüge, dessen Nebensatz selbst wieder Satzgefüge ist (Lection 87); 3. das vollständig ausgebildete Satzgefüge — nämlich dasjenige, dessen Hauptsatz mehrere Nebensätze hat, die aber von verschiedener Art (also nicht verbundene Nebensätze) sind (Lection 88).

Im nackten Satzgefüge müssen wir wieder unterscheiden, ob der Nebensatz A. ein vollständiger (Lection 65—75) oder B. ein verkürzter (Lection 76—86) ist.

Ist der Nebensatz des nackten Satzgefüges ein vollständiger, so kommen erstens die Genesis dieses Satzgefüges (Lection 65), 2. das Formelle desselben, nämlich I. die Modi (Lection 66—67), II. die Tempora (Lection 68), III. die syntaktischen Conjunctionen (Lection 69), 3. die Arten dieses Satzgefüges in Betracht, wo wir dann I. Attributiv- (Lection 70), II. Substantiv- (Lection 71—72), III. Adverbialsätze (Lection 73—75) erhalten.

Ist der Nebensatz dagegen ein verkürzter (Lection 76—86), so ist zu handeln 1. von der Genesis der Satzverkürzung, 2. vom Formellen derselben, nämlich I. vom Infinitiv, II. vom Particip (und Gerundif), 3. von den Arten, nämlich I. vom verkürzten Adjectivsatz, II. vom verkürzten Substantivsatz, III. vom verkürzten Adverbialsatz.

Es ist hier nicht der Ort, diese Organisation zu rechtfertigen — man vergleiche sie mit der Becker'schen Grammatik und prüfe selbst —; wohl aber muß ich dem Schrecken begegnen, den eine so streng logische Organisation des grammatischen Stoffes vielen Lehrern einjagen wird. „Das ist ja noch schlimmer als in Becker's Grammatik, und das soll ein Elementarcurs für zehn- bis zwölfjährige Knaben sein!“

Verständigen wir uns.

Nach meiner Erfahrung stecken in jeder Classe drei Classen, nämlich einige Schüler von Gaben und Energie, Ueberflieger und Arbeitsbienen; — dann die guten Schüler mittleren Schla-

Digitized by Google

ges; — endlich schwache Schüler, sei nun der Kopf oder der Wille schwach.

Der Classen- und Massenunterricht soll die Schüler der ersten und letzten Kategorie nicht vernachlässigen; er hat aber hauptsächlich den Schülern der zweiten Art, dem Mittelschlage, zu genügen.

Wenn die schwachen Schüler in dem zweijährigen Curse auf dem Wege der Anschauung, Nachahmung, Uebung und Gewöhnung den größeren Theil der Vocabeln und Phrasen und die grammatische Technik lernen, so daß sie das Richtige treffen, so muß man zufrieden sein.

Die Schüler der mittleren Kategorie lernen nicht nur dieses, sondern sie müssen auch dahin kommen, über jeden Punkt, den sie praktisch kennen gelernt, Auskunft geben zu können, dagegen ist von ihnen nicht zu verlangen, daß sie auch über die logische Verkettung dieser Punkte Bescheid zu geben wissen, vielmehr muß man sich begnügen, wenn sie nur die gröberen Distinctionen und Divisionen auffassen. Sie müssen z. B. die adverbiale Bestimmung von den beiden andern, in der adverbialen Bestimmung auch die Bestimmung für Ort und Zeit von der modalen und causalen unterscheiden lernen; ein Lehrer aber, der ihnen zumuthen wollte, qualitative, quantitative und relative Modalität (S. 188—189) und ähnliche Feinheiten zu unterscheiden, der würde toll handeln.

Hätte man nur Schüler der ersten Kategorie, so wäre der zweite Sprachunterricht, der auf die mittleren Classen fällt, ganz oder doch beinahe unnöthig, da vorzüglich begabte und energische junge Leute sich ohne Unbequemlichkeit mit dem ἔθος zugleich den λόγος aneignen. Solche Schüler, wären sie allein, könnten während ihrer Schuljahre noch eine fremde Sprache mehr lernen.

Kehren wir jetzt zur Lection 33 zurück, vor der wir oben aufhörten.

Lection 33 zeigt vorläufig in wenigen Beispielen die drei Arten der Ausbildung (Erweiterung) des einfachen Satzes; haupt-

Digitized by Google

sächlich aber zeigt sie den vielfachen Gebrauch von de und à, und zwar nicht nur als Stellvertreter der Casus. So kann also hier das Declinationsschema aufgestellt werden.

Lection 34 gibt Sätze, aus denen das Wesen des Artikels erhellt. — Man sieht, beide Lectionen mußten der Betrachtung der drei Satzverhältnisse vorausgehen.

Von Lection 35 — 41 haben wir das adnominale (attributive) Satzverhältniß.

Lection 35 bringt Sätze, in denen das Adnominale ein mobiles Wort, ein Adjectiv, Particip, possessives und demonstratives Pronomen oder eine Numerale ist. Da der Schüler die Motion schon kennt, so hat er hier nur Eins zu lernen, nämlich die Regeln über die Stellung der mobilen Attributivwörter.

In Lection 36—38 haben wir den zweiten Fall: das Attribut ist Substantiv, Pronomen oder Infinitiv mit einer Präposition.

Lection 36 bringt Sätze, in denen der attributive Genitiv keinen Artikel zeigt, z. B. tremblement de terre, coup d'oeil, coup de bâton, coup d'épée, coup de langue, coup de bec, coup de tête, vin de France, vos jambes de quinze ans, jour de fête, homme d'honneur, parole d'honneur, homme de savoir, couronne de fer, la poste d'hier, etc. Die Fälle werden aufgezählt.

Lection 37 bringt Sätze, in denen der attributive Genitiv den Artikel oder ein Aequivalent zeigt, z. B. le temps *du* repos est celui *de la* nuit, *de deux* maux il faut éviter le pire, la soif *du* bonheur ne quitte jamais le coeur *de l'*homme.

Lection 38 zeigt den der französischen Sprache eigenthümlichen attributiven Dativ, z. B. une maison *à moi*, machine *à* vapeur, marché *aux* fleurs, livre *à la* portée de . . ., canne *à* épée, la dame *aux* cheveux blonds, ouvrage *à* recommencer, etc. Die Fälle werden aufgezählt.

Lection 39 behandelt die Apposition und bringt das Nöthige über die attributive Concretion bei.

Digitized by Google

Wir haben bis jetzt nur sogenannte regelmäßige Verben gebraucht, vom Conjunctiv nur den Conditionalis gebracht und Formen des Subjunctivs nur sporadisch auftreten lassen, eben so ist die sogenannte dritte Conjugation noch zurück. Bevor wir zum objectiven Satzverhältniß übergehen, müssen wir uns darum zwei Lectionen hindurch mit der Formenlehre beschäftigen.

Lection 40 bringt Sätze, aus denen die Bildung des Conjunctivs vollständig, die Bedeutung des Conjunctivs einigermaßen gelernt wird. Was die letztere betrifft, so gebe ich den Schülern hier nur die oberflächliche Regel, daß der Nebensatz im Conjunctiv steht, wenn das Hauptsatzprädicat 1) je ne crois pas, je doute, etc. heißt, 2) wenn es eine Schelmenfrage enthält, z. B. croyez-vous qu'il fasse des progrès? 3) wenn es ein Wollen, Wünschen u. s. w. ausspricht. Dies genügt bis zum Satzgefüge.

Lection 41 bringt von den dreizehn Verben der sogenannten dritten Conjugation sieben, und gibt nebenbei für die Verben überhaupt die Mutterformen an. Jetzt können die sogenannten unregelmäßigen Verben kommen, der Schüler ist auf dieselben vorbereitet. In den nächsten Lectionen treten die unregelmäßigen Verben fast sämmtlich auf.

Von Lection 42—57 haben wir das objective Satzverhältniß; von Lection 42—55 ist das Prädicat Verb (in den ersten dieser Lectionen finden sich die unregelmäßigen Verben); von Lection 42—48 ist das Object Substantiv.

Lection 42 zeigt das Object im Accusativ. Da das Syntaktische gar keine Schwierigkeit macht, so sind c. 25 unregelmäßige Verben hier zusammengedrängt, besonders solche der vierten Conjugation, die ein euphonisches d zwischen n und r (oder l und r) einschieben; z. B. plaindre, aber vor Vocalen das g wieder erscheinen lassen.

Während im Anfange bald das syntaktische, bald das formelle Element fast die ganze Aufmerksamkeit des Schülers verlangte, ist nun die Kraft schon so weit gewachsen, daß die Sätze auch in onomatischer Hinsicht mehr leisten können. Geht man

Digitized by Google

die Beispielsätze des Sprachbuches von hier an durch, so wird man finden, daß dieselben, mit Ausnahme derjenigen Lectionen, welche es mit schwierigen grammatischen Punkten zu thun haben, aus dem französischen Wort- und Phrasenschatz das Wichtigste enthalten. Es sind z. B. in dieser Lection die Verben résoudre und moudre zu lernen. Zu dem Ende stehen folgende Sätze da: Le soleil résoud l'eau en vapeurs. Les sels se résolvent dans l'eau. Quelle résolution avez-vous prise? La faiblesse prend souvent des résolutions plus violentes que l'emportement. Les savants ont résolu cette question depuis longtemps. Le brouillard s'est résout en pluie. Notre société de commerce fut dissoute le onze avril de l'an passé. Ce sel est dissoluble (peut se dissoudre) à l'eau. Votre ami manque de résolution. Procurez-moi un homme qui soit un homme de résolution. — Cet enfant n'a pas encore les dents *mol*aires. Ces *moul*ins ne *moul*ent pas en hiver. L'on ne moudra pas demain. Il a été moulu de coups. J'ai le corps tout moulu. Ich denke, es ist unmöglich für Schüler, nach Lesung dieser Sätze die beiden genannten Wörter nicht zu behalten.

Lection 43 bringt in ihren Sätzen solche Objecte, welche die Becker'sche Grammatik als Factitive auffaßt, wobei nicht nur der Factitiv im Gegensatze zum Accusativ — beide stehen passiv, bilden den Status passivus —, sondern auch nebenbei das sogenannte factitive, besser causative Verb (z. B. appauvrir, agrandir, etc.) erklärt wird. Von unregelmäßigen Verben treten besonders hier solche auf, deren Charakter s oder ss vor Consonanten nicht geschrieben wird, z. B. dire, connaître, (nous dis-ons, vous connaiss-ez) wobei noch zu bemerken, daß zwischen ss und r ein euphonisches t einzuschieben ist.

Lection 44—46 behandeln das active Object, den Status activus, nämlich den sogenannten objectiven Genitiv.

Lection 44 bringt in ihren Sätzen das active Genitivobject nach intransitiven Verben activer Form, z. B. jouir de . . .,

Digitized by Google

ſo wie nach tranſitiven Verben, wie convaincre quelqu'un *de* quelque chose. — Wieder eine Reihe unregelmäßiger Verben.

Lection 45 bringt das active Object nach Verben paſſiver Form, ſo daß alſo hier die Formen der vox passiva zuſammengeſtellt werden.

Lection 46 bringt Verben in medialer, reflexiver und reciproker Form, wobei nicht nur die formellen Eigenheiten dieſer Verba zu lernen, ſondern auch die ſyntaktiſchen Unterſchiede derſelben zu merken ſind.

Lection 47 bringt Verben, deren Object im Dativ, alſo weder im Status passivus noch im Status activus ſteht. — Dabei werden wieder einige unregelmäßige Verben gelernt, zuerſt pleuv-oir, um den Charakter v zu zeigen, dann écrire, boire, etc., die den Charakter v nur vor vocaliſch anlautenden Endungen (nous écriv-ons) erſcheinen laſſen.

Lection 48 bringt in ihren Sätzen ſolche Verben, die im Franzöſiſchen einen andern Caſus regieren als im Deutſchen, z. B. flatter, affronter, servir, devancer, demander, manquer, etc., oder verſchiedene Bedeutungen haben, wie z. B. On répond à des questions; on répond *de* la probité de ses amis, l'on accuse quelqu'un d'un crime; l'on accuse réception d'une lettre. On abuse quelqu'un en le trompant; il ne faut jamais abuser *de* la complaisance de nos amis, etc.

Von Lection 42—48 war das Object Subſtantiv; in Lection 49—50 iſt es Pronomen; der Grund, warum wir beide Fälle im franzöſiſchen Unterricht unterſcheiden, liegt in der dem Franzöſiſchen eigenthümlichen Stellung des pronominalen Objects.

Lection 49 bringt alſo Sätze, in denen das Object Pronomen iſt, und zwar iſt die Rede zunächſt indicativiſch. Hier wird die Declination der Grundpronomen und die Stellung derſelben als Object gelehrt, ſo wie daß und wann die Participia Perf. im objectiven Satzverhältniſſe (j'ai vu les hommes, je les ai vu-s, etc.) movirt werden müſſen. Hier werden dann auch die Arten der Verben abgehandelt, wie ſchon früher die Genera.

Digitized by Google

Lection 50 zeigt in ihren Sätzen die Stellung und Bildung des pronominalen Objects, wenn das Prädicat ein Imperativ ist (ne me conduis pas, conduis-moi, etc.)

Lection 51 dient zur Recapitulation und bringt darum sehr gemischte Beispiele; ein Theil dieser Beispiele soll besonders zeigen, welche Verben mit avoir, welche mit être ihre Perfecte bilden.

In Lection 52—55 ist das Object Infinitiv.

Lection 52 gibt in ihren Sätzen solche Verben, deren Object, wenn dem Infinitiv auch ein de oder à vorausgeht, nach deutscher Anschauung als ein Accusativ aufgefaßt wird, z. B. elle évite ma société; elle évite *de* me voir; — elle néglige ses devoirs; elle a négligé *d'*écrire à sa soeur; — les bêtes nous apprennent à vivre, etc. Nebenbei finden sich Sätze, aus denen der verschiedene Gebrauch des Infinitivs erhellt.

In Lection 53 ist der Infinitiv actives Object mit de, z. B. je m'afflige sincèrement de vos maux; je m'afflige *de* voir tant de malheureux que je ne peux pas secourir; — abstenez-vous *de* lire des livres inutiles, etc.

Lection 54 bringt den objectiven Infinitiv mit à, z. B. les méchants se condamnent *à* souffrir plus de maux qu'ils n'en feront aux autres; — employez vos talents *à* faire du bien aux hommes, etc. Natürlich sind bei diesen drei Lectionen die betreffenden Verben zu merken.

Lection 55 gibt nun vollständig, was Lection 17 nur unvollständig gegeben hatte, nämlich Beispiele für den Gebrauch mehrerer Verben (aller, venir, venir à, venir de, devoir, savoir, avoir à, n'avoir qu'à, n'avoir que faire, ne faire que, ne faire que de, faillir) als Hülfswörter des Modus und Tempus. Die Lection steht hier, weil in den letzten Lectionen vom Infinitiv die Rede war.

Wir haben den Fall, wo im objectiven Satzverhältnisse das Prädicat Verb ist, erledigt; bei den beiden andern Fällen, wo das Prädicat Adjectiv oder Substantiv ist, haben wir nicht mehr nöthig, wieder zu unterscheiden, ob das Object ein Nomen oder

Digitized by Google

ein Pronomen oder ein Infinitiv ist, weshalb zwei Lectionen hinreichen.

Lection 56 bringt in ihren Sätzen die wichtigsten objectiven Adjective, z. B. La pensée est exempte *d'*impôts. Il n'y a pas de tête plus vides que les têtes pleines *d'*elles-mêmes. Toutes les idées utiles *à* l'humanité sont dans l'Evangile. Cela n'est pas digne *de* toi. Capable *de* mentir. Facile *à* démontrer, etc.

Lection 57 bringt diejenigen Ausdrücke wie avoir bonne opinion *de*, avoir pitié *de*, avoir coutume *de*, avoir envie *de*; — faire attention *à*, mettre fin *à*, etc. Hier hat nicht eigentlich das Substantiv das Object, sondern der aus Verb und Substantiv (ohne Artikel) ausgedrückte Begriff. Die Ausdrücke werden gelernt und es wird gezeigt, warum hier die Sprache den Artikel fehlen läßt.

Hier ist nun der Ort, wieder eine Recapitulation vorzunehmen. Manchmal wird es sich auch treffen, daß man in den dem Sprachbuche gewidmeten 100 Stunden des zweiten und dritten Vierteljahres nur bis hieher kommt; dann schließt man hier und zieht das adverbiale Satzverhältniß zum Pensum des zweiten Jahres; denn die letzten zehn Wochen des Jahres werden am besten bloß auf Wiederholung, fortgesetzte Einübung des Gelernten und Prüfung der Schüler verwandt. Ist dagegen die Classe im Ganzen gut, so wird es in der Regel gelingen, den ersten Theil im ersten Jahre zu absolviren.

In Lection 58—61 haben wir das adverbiale Satzverhältniß.

Lection 58 faßt bloß das Formelle in's Auge. Wir haben schon lange Präpositionen und sogenannte Adverbien gebraucht; hier wird über die Bildung beider so wie über die sogenannten adverbialen Redensarten im Zusammenhange Auskunft gegeben.

Lection 59 gibt (6 Seiten) Sätze, in denen Ort- und Zeitbestimmungen vorkommen.

Lection 60 gibt (auf 5 Seiten) Ausdrucksweisen für die Modalität, Lection 61 für die Causalität.

Digitized by Google

Man müßte die Beispielsätze dieser drei Lectionen abdrucken lassen, um eine Vorstellung von dem reichen Inhalte derselben zu geben. Die Sätze, die viel Sprüchwörtliches und die wichtigsten der sogenannten locutions adverbiales enthalten, sind so gewählt, daß die Schüler über den Gebrauch nicht nur der pronominalen, sondern auch vieler von Nomen gebildeten Adverbien, dann der als Adverbien zu benutzenden Präpositionen, eben so der adverbialen Accusative, endlich über den Gebrauch sämmtlicher Präpositionen eine anschauliche Belehrung empfangen, wie sie meines Wissens in keinem Lehrbuche gegeben wird.

Lection 62 handelt vom vollständig ausgebildeten oder, wenn man will, übervollen Satze.

Lection 63 bringt verbundene Sätze und lehrt die parataktischen Conjunctionen (Conj. der Beiordnung) kennen und gebrauchen. Lection 63 ist der Gegensatz zu Lection 1—62.

Lection 64 bringt den zusammengezogenen Satz, der sich zu den verbundenen Sätzen verhält wie der Ausdruck (a + b)m zu am + bm. Auch kommen hier einige Ellipsen vor. Und hiermit schließt der erste Cursus.

Ueber das zweite Jahr, dem nun das Satzgefüge zufällt, können wir kurz sein.

Zuerst das Aeußerliche. Wir haben hier wöchentlich 7 Stunden. Im ersten und zweiten Vierteljahre (20 Schulwochen) verwenden wir auf das Sprachbuch 4 St., also 80 St., auf das Lesebuch (II) 3, also 60 St.; im dritten Vierteljahre geben wir dem Sprachbuche nur 3 St., also 30 St., dem Lesebuch 4, also 40 St.; im letzten Vierteljahr wird wiederholt, eingeübt und geprüft.

Lection 65 bringt die Entstehung des durch Haupt- und vollständigen Nebensatz gebildeten Satzgefüges zur Anschauung. Z. B. aus je le trouverai *partout* kann man machen: *quelque part qu'il soit*, je le trouverai bien; der Satz: Er führt sich zu meiner Zufriedenheit auf, wird zu dem Satzgefüge: Il se conduit *de sorte que je suis content de lui*, etc.

Digitized by Google

Lection 66—69 behandeln das Formelle dieſes Satzgefüges; Lection 66 und 67 die Modi.

Lection 66 behandelt den Indicativ und den Imperativ, Modi, die wir genugſam kennen. Nur die modalen Nebenbeſtimmungen des Indicativs (si j'avais; — tu ne tueras pas; — il sera parti) kommen hier in Betracht, ſo wie einige Feinheiten im Gebrauche des Imperativs.

Lection 67 behandelt die zwei Arten des Conjunctivs, den Subjunctiv und den Conditionalis, und ergänzt das im erſten Theile darüber Gelernte. Der Conjunctiv wird nach ſeinem Vorkommen (im einfachen Satze — je ne sache, je voudrais . . . —, im Hauptſatze eines Satzgefüges — j'aimerais qu'on . . . —, im Nebenſatze) und nach ſeinem Weſen, als Ausdruck des Geſollten und als Ausdruck des mangelhaften Erkennens, betrachtet.

Lection 68 behandelt die Consecutio temporum.

Lection 69 die (ſyntaktiſchen) Conjunctionen und die Conjunctionalien (z. B. das Relativpronomen). Es iſt hier nur von der Bildung der Conjunctionen die Rede; der Gebrauch derſelben zeigt ſich in den Nebenſätzen der folgenden Lectionen.

Lection 70—75 geben die Arten dieſes Satzgefüges.

Lection 70 bringt Satzgefüge mit attributiven (adnominalen) Nebenſätzen: Hier zeigt ſich denn der Gebrauch der Conjunctionalien qui, lequel, que, dont, duquel, à qui, auquel, par lequel, avec lequel, où, d'où, etc., ſo wie des Conjunctivs bei attributiven Nebenſätzen. Auch kommt die Congruenz in Betracht (je suis un pauvre homme qui n'ai . . .)

Lection 71 bringt Satzgefüge mit Subſtantiv-Nebenſätzen, und zwar zunächſt mit behauptenden, concreten (qui, quiconque, celui qui, ce qui, ce que, etc.), und abſtracten (que), wobei zu bemerken iſt, in welchen Fällen der Nebenſatz im Indicativ, in welchen er im Conjunctiv ſtehen muß.

Lection 72 bringt den fragenden Subſtantivſatz, den concreten (je ne sais pas *qui a apporté cette lettre*, dites-moi *quel*

Digitized by Google

chemin je dois prendre, . . . où, en quoi, pourquoi, etc.) und den abſtracten (voyez *s'il vient*), und die oratio obliqua. Bei der letzteren fragt es ſich wieder, in welchem Falle der Nebenſatz im Indicativ, und wann er im Conditionalis ſteht.

Lection 73 bringt Satzgefüge mit adverbialen Nebenſätzen der Orts- und Zeitbeſtimmung. Hier werden die Conjunctionen de quelque part que, d'où, où, quelque part que; — quand, lorsque, comme, aussitôt que; tant que, pendant que, tandis que; dès que, aussitôt que; depuis que; avant que, jusqu'à ce que in ihrem Gebrauche vielſeitig angeſchaut, und es zeigt ſich, welche dieſer Conjunctionen den Conjunctiv verlangen und in welchen Fällen.

Lection 74 bringt Satzgefüge mit adverbialen Nebenſätzen der Modalität. Die Anordnung dieſer Sätze (a. qualitative Modalität: 1) negirte Umſtandsſätze — sans que —, 2) Conſecutivſätze mit Indicativ und Conjunctiv — de sorte, en sorte, de façon que, tel que, de manière que — 3) Comparativſätze, und zwar ſolche, wo der Nebenſatz entweder ein Wirkliches — comme, ainsi que, de même que — oder ein Hypothetiſches — comme si — ausſpricht; b. Quantitative Modalität: 1) Conſecutivſätze — tant que, si que, tellement que — 2) Comparativſätze — aussi que, tant que, autant que, plus que, moins que, mieux que —; c. Relative Modalität: 1) Proportionalſätze — plus .. plus, moins .. moins, plus .. moins, moins .. plus, d'autant plus que, d'autant moins que —; 2) Reſtrictivſätze — ne qu'autant que —; 3) Reſpectivſätze — suivant que, selon que, à mesure que —) braucht der Schüler hier noch nicht zu verſtehen, da dies in den mittleren Claſſen noch früh genug iſt; aber den Gebrauch der Conjunctionen muß er lernen, ſo wie ob und wann er den Conjunctiv zu ſetzen hat. Auch wird hier die Negation erörtert.

Lection 75 bringt Satzgefüge mit adverbialen Nebenſätzen der Cauſalität. Die Anordnung dieſer Sätze (a. Reale Cauſalität; 1) Urſachſätze — parce que, à cause que, non que —;

Digitized by Google

2) Conditionalſätze — si, en cas que, supposé que, soit que .. soit que, pourvu que, à la condition, à la charge que, si ne .. pas, si ne, à moins que ne —; 3) Conceſſivſätze — quand, quoique, encore que, bien que, pour peu que, quel que, qui que, qui que ce soit, quoi que ce soit, quoi qu'il en soit, tout .. que, quelque .. que —; b. Logiſche Cauſalität — puisque, comme, attendu que, vu que —; c. Moraliſche Cauſalität — afin que, pour que, de crainte que —) geht den Schüler hier noch nicht an, obſchon es am Ende gar nicht ſo ſchwer iſt, ſie verſtändlich zu machen; zunächſt handelt es ſich darum, daß der Gebrauch der betreffenden Conjunctionen und des Conjunctivs hier gelernt werde. (Im gelehrten Gymnaſium werden natürlich die franzöſiſchen Conjunctionen nicht nur mit den deutſchen, ſondern auch mit den entſprechenden lateiniſchen verglichen und die Fälle beachtet, wo das Franzöſiſche und das Lateiniſche in der Wahl des Modus nicht einig ſind.

Jetzt kann man eine Recapitulation vornehmen, die auf Lection 66 und 67 und Lection 69 zurückgeht. In Lection 70—75 ſind die Sätze nach der Art der Nebenſätze geordnet; jetzt kann man einige Stunden hindurch dieſe (und einige ähnliche) Sätze nach den Modis und den Conjunctionen ordnen laſſen.

In Lection 76—86 haben wir die Satzverkürzung, während bisher (Lection 65—75) der Nebenſatz ein vollſtändiger war.

Zuerſt wird die Geneſis der Satzverkürzung gezeigt.

Hierauf wird vom Formellen gehandelt, wobei das früher über Infinitiv und Particip Beigebrachte vervollſtändigt und der Gebrauch beider Kategorien — ich betrachte nämlich Infinitiv und Particip ganz ſo wie das Adjectiv als beſondere Wortarten, Verb nenne ich nur das Verbum finitum —, namentlich auch des ſogenannten Gerondif, ausführlich gelehrt wird.

Schließlich werden die Arten der verkürzten Nebenſätze durchgenommen.

Jetzt wird eine Recapitulation vorgenommen, bei welcher Satzgefüge mit vollſtändigen Nebenſätzen neben Satzgefüge mit

Digitized by Google

verkürzten Nebensätzen zu stellen, beide zu vergleichen, und die Fälle näher zu betrachten sind, wo Verkürzung möglich ist.

Lection 87—90, das ausgebildete Satzgefüge und das vollständig ausgebildete Satzgefüge, das Satzgefüge mit verbundenen und mit zusammengezogenen Nebensätzen behandelnd, können im Elementarcurs zur Noth übergangen werden; jedenfalls müssen die Schüler auf diese Lectionen dadurch vorbereitet werden, daß bei der Lectüre des Lesebuchs verwickelte Perioden, wie sie dann und wann vorkommen, an der schwarzen Tafel analysirt und die einzelnen Satzglieder mit den für sie festgestellten Zeichen versehen werden. Sind 40—50 solcher Analysen in den Lesestunden gemacht worden, so haben diese Lectionen freilich keine besondere Schwierigkeit mehr.

Ob nun dieser Lehrgang den S. 194—204 und S. 204—212 aufgestellten Grundsätzen entspricht, ob er unter anderm auch das Gute der pestalozzischen Didaktik (S. 148) aufgenommen, nämlich die Anschauung zum Fundamente gemacht, die wahren Elemente gefunden, und den Lehrstoff so geordnet hat, daß in jeder Uebung Ein Moment hervortritt und Früheres wiederkehrt: das mache der Leser mit sich selbst aus. Ich führe nur noch eine methodologische Regel von Herbart (Umriß §. 68) bei, wieder dem Leser die Entscheidung überlassend, ob der Lehrgang sie befolgt hat:

„Der Anfänger kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nöthig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muß er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Theile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken."

Wie große Mühe sich aber auch der Verfasser eines gedruckten Lehrganges gebe, seinen Stoff in die kleinsten Theile zu zerlegen, so ist es ihm doch nicht möglich, Etwas zu machen,

Digitized by Google

das jeder Lehrer ohne eigene Verarbeitung und Aenderung sklavisch nachbeten könnte. Der Verfasser eines methodischen Lehrmittels hat eine ideale Classe vor sich, der Lehrer eine reale, deren Bedürfnissen er zu genügen hat. Zu dem Ende wird er oft das, was das Lehrbuch als Element hinstellt, noch weiter zerlegen, oft auch das, was das Lehrbuch zerlegt hat, wieder vereinigen müssen.

S. 317 — 336 des Sprachbuchs enthalten einen Tractat über die Aussprache (die Fibel). Der Inhalt ist in den zwei Jahren stückweise und successiv zu lernen, wie es die Gelegenheit mit sich bringt. Am Ende des ersten Jahres recapitulirt man zum Erstenmale, und am Schlusse des zweiten Jahres wieder. So viel vom Lehrgange.

Das **Verhältniß des Unterrichts zur Lectüre** ist das Dritte, was bei der Methode in Betracht kommt. Man lasse sich die Bezeichnung gefallen, wenn sie auch nicht ganz paßt; denn bei dem, was ich hier Unterricht nenne, wird viel gelesen, nur aber nichts Zusammenhängendes, und die Lectüre ist nicht ohne Unterricht.[104])

Wir haben bereits gesagt, daß das erste Vierteljahr des ersten Jahres allein dem Sprachbuche zu widmen ist; im zweiten und dritten Vierteljahre kommen von den wöchentlichen 8 Stunden auf das Lesebuch (I) 3 (Sprachbuch, 5), und von den 80 Stunden des vierten Vierteljahres werden etwa 30 auf Retroversion des im Lesebuche I Gelesenen so wie auf Wiederholung der memorirten Lesestücke verwendet. Im zweiten Jahre wenden wir im ersten und zweiten Vierteljahre wöchentlich 3 St. auf die Lectüre (nun Lesebuch II), im dritten 4 St., und im vierten wird wiederholt.

Der Inhalt des ersten Bandes des Lesebuches (173 S.) ist in drei Bücher getheilt, von denen das erste (Aus der Welt der Dichtung) 100 S., das zweite (Aus der natürlichen Welt) 60 S., das dritte (Aus der sittlichen Welt) nicht ganz einen Bogen stark ist.[105]) Man denke bei dem ersten Buche nicht an Verse; es

Digitized by Google

enthält zwar 14 versificirte Fabeln von Lafontaine und Florian, sonst aber nur Stücke in ungebundener Rede, nämlich I. Dichtungen aus dem Morgenlande, II. französische Volksmärchen, III. die erwähnten Fabeln, Krummacher'sche Parabeln und zwei Kinderschauspiele. Das zweite Buch hat die Ueberschriften: I. die Erde, II. die Thiere, III. Gewinnung und Verarbeitung der Naturproducte. Das dritte Buch enthält einige moralische Erzählungen.

Der zweite Band (343 S.) hat folgende Einrichtung: Erstes Buch, Episch. I. Fabeln, II. Versificirte Erzählungen, III. Stücke aus dem Don Quixote, dem Telemach und dem Gilblas. — Zweites Buch, Historisch. I. Natur und Erde (Geographisches), II. Zustände und Charaktere (Ethnographisches), III. Ereignisse und Thaten (aus der alten, mittleren und neueren Geschichte). — Drittes Buch, Lyrisch. (Nur 9 Stücke.) — Viertes Buch, Rhetorisch. I. Die Rede (Fragmente aus Predigten, politisch und gerichtlich, epideiktisch), II. Briefe (15), III. die Tendenzschrift. — Fünftes Buch, Dramatisch. (Zwei Proverbes von Leclercq.) — Sechstes Buch, Didaktisch. I. Die Natur und der Mensch, II. Geschichte, III. die Welt des Innern.

Die Einrichtung beider Bände entspricht derjenigen des ersten und zweiten Bandes des deutschen Lesebuches. Im Stoffe überwiegt das Factische; die Sprache ist hier noch einfach und leicht, und neben litterarischer Prosa tritt in mehreren Stücken auch die langue parlée auf.

Warum es sowohl im ersten als im zweiten Bande des französische Lesebuches Einiges gibt (im I. Krummachersche Parabeln, im II. Stücke aus Herodot), was sich im deutschen Lesebuche wörtlich und Anderes (im I. einige in Frankreich wie in Deutschland heimische Märchen, im II. einiges Historische), das sich dem Sinne nach im deutschen Lesebuche wiederfindet, ist in Anmerkung 73 gesagt worden.

Obgleich auch auf dieser ersten Unterrichtsstufe die Lectüre noch eine ganz andere Bedeutung hat, als die, bloß Mittel zur

Digitized by Google

Erlernung der fremden Sprache zu sein, so ist sie doch zunächst und vorzugsweise als ein solches Mittel zu betrachten und zu benutzen. Die Interpretation ist darum hauptsächlich onomatisch und grammatisch, wobei die grammatische Interpretation sich immer auf die bis dahin durchgenommenen Lectionen des Sprachbuches bezieht und solche Punkte, die erst in späteren Lectionen vorkommen, übergeht, wie denn die Noten den Text nicht überwuchern dürfen, die Lectüre zwar keine sogenannte cursorische Lectüre (bei der Nichts gelernt wird), aber auch keine sogenannte statarische (bei der Nichts gelesen wird) sein darf. Ein Theil des Gelesenen muß memorirt, oder vielmehr, Einiges muß so oft gelesen werden, bis die Schüler es *auswendig* wissen. Dies aber führt uns auf die *Manier*.

b. Die Manier.

Da die Manier nur die der Individualität des Lehrers und den besondern Umständen angemessene Weise ist, das in der Methode gegebene Unterrichtsgesetz zu vollziehen, so ist sie ein durchaus Accidentelles, über welches sich keine objectiven Bestimmungen geben lassen. Die landläufige Redensart, jeder Lehrer müsse seine eigene Methode haben, zeugt nur von Unverstand, dagegen soll jeder Lehrer auf eine ihm und seiner Schule angemessene Weise die Methode handhaben: er soll seine Manier haben. Da die Manier aber das Product mehrerer Factoren ist (Lehrer — Schüler — Umstände), so darf sie nicht fest, nicht stereotyp (und noch weniger darf die Manier zur Manie) werden, sonst entsteht der manierirte Unterricht, der auf dem didaktischen Gebiete das ist, was der manierirte Styl auf dem litterarischen. Nicht nur muß der Lehrer beim Unterricht in untern Classen andre Gewöhnungen haben als in den mittleren oder gar in den oberen; sogar im unteren Cursus muß die Manier von Monat zu Monat unmerkliche Aenderungen zeigen: ein Verfahren, welches im ersten Vierteljahr des Unterrichts trefflich heißen darf, wäre im zweiten Jahre, streng festgehalten,

Digitized by Google

vielleicht schon zweckwidrig. Der Lehrer braucht eben praktischen Verstand, der theoretische Verstand genügt für ihn nicht.

Indem ich nun weit entfernt bin, meine Manier für Etwas zu halten, das ich andern Lehrern zur Nachahmung empfehlen möchte, wäre es mir am liebsten, diesen Punkt ganz übergehen zu können. Jedenfalls wird man mir gestatten, hier ganz kurz zu sein; weßhalb ich nur das Verfahren bei einer der ersten Lectionen beschreiben will.

Im ersten Vierteljahre haben wir es bloß mit dem Sprachbuche zu thun, und zwar mit Lection 1—32. Nehmen wir an, wir hätten eine Lection vor uns, auf die c. 3 Stunden zu verwenden sind.

Wir haben a. die französischen Sätze, b. die in ihnen vorkommenden Vocabeln, c. die in ihnen vorkommenden Wort- und Satzformen, d. die deutschen Sätze.

Auf a verwenden wir $^3/_{12}$, auf d $^4/_{12}$, auf b und c $^5/_{12}$ der gegebenen Zeit, wobei nach Umständen bald den Vocabeln $^3/_{12}$ und der Grammatik $^2/_{12}$, bald umgekehrt der Grammatik $^3/_{12}$ und den Vocabeln nur $^2/_{12}$ zufällt. Da nun drei Stunden in der Schule c. 160 Minuten machen, so haben wir für das Verstehen c. 40 Minuten, für die Technik c. 1 Stunde, für Vocabeln und Grammatik ebenfalls c. 1 Stunde.

Präparation wird hier den Schülern noch nicht zugemuthet, dafür aber Repetition, jedoch muß in der Schule so viel geübt und repetirt werden, daß die Schüler in ihren Arbeitsstunden nicht viel mehr zu thun haben, als die deutschen Sätze in's Französische zu übertragen.

Das Verstehen ist das Erste. Die Schüler der Classe sind nach ihren Kenntnissen und Fähigkeiten in drei Gruppen getheilt, die sehr guten, die mittleren, die schwachen.

Der Lehrer liest den ersten französischen Satz vor; ein Schüler der zweiten Gruppe wiederholt das Gehörte; ein Schüler der dritten Gruppe wiederholt dasselbe, und, wenn es nöthig ist, zweimal.

Digitized by Google

Kommen in dem gelesenen Satze Vocabeln und Formen vor, die schon da waren, so übersetzt ein Schüler der ersten Gruppe den Satz, wobei er erst das Französische, dann das Deutsche sagt, und ein Schüler der dritten Gruppe wiederholt das Gehörte.

Ist Alles in dem gelesenen Satze neu, so übersetzt der Lehrer selbst, und er läßt zwei Schüler der dritten Gruppe wiederholen.

Damit durch das Aufrufen der Schüler nicht Zeit verloren gehe, hat das Wiederholen seine feste Ordnung. Gesetzt, die erste Gruppe enthält 4 Schüler, die zweite 18, die dritte 8, so muß ein- für allemal festgesetzt sein, in welcher Ordnung die Schüler an die Reihe kommen und zu welchen zwei Schülern der zweiten Gruppe jeder Schüler der dritten Gruppe der Hintermann ist.

Ist der Satz gelesen und übersetzt, z. B. Quand je rentrerai, tu seras probablement partie, Wenn ich zurückkommen werde, so wirst du wahrscheinlicherweise abgereist sein; so analysirt ein andrer Schüler der zweiten Gruppe den Satz, z. B. je rentrerai, Infinitiv erste Conjugation rentrer, Stamm rentr, Endung des Fut. rai, ich werde zurückkommen u. s. w., und sein Hintermann der dritten Gruppe wiederholt.

Hierauf kann noch ein Schüler der dritten Gruppe schnell die Vocabeln des Satzes angeben: quand, wenn; rentrer, partir, etc.

So werden die sämmtlichen französischen Sätze der Lection durchgenommen, bis die Schüler der zweiten Gruppe jeden dieser Sätze, wenn sie ihn deutsch hören, aus dem Kopfe französisch sagen können. Bei den schwächsten Schülern der dritten Gruppe muß man sich schon zufrieden geben, wenn sie die Hälfte oder auch nur ein Drittel der Sätze wieder herstellen können.

So sind von den 55 Minuten der ersten Stunde 45—50 vergangen. Jetzt wird das Vocabular aufgeschlagen, die Vocabeln der Lection werden gelesen, abgefragt u. s. w.

Digitized by Google

In der zweiten Stunde ſollen die Schüler die Vocabeln wiſſen, das Vocabular bleibt geſchloſſen. Der Lehrer prüft, aber ſo, daß dieſe Prüfung zugleich eine grammatiſche Uebung iſt. Bei Lection 16 z. B. finden ſich im Vocabular die Wörter: donner, pardonner, le pardon, crier, le cri, oublier, l'oubli, ordonner, retrouver. Anſtatt nun die Infinitive herbeten zu laſſen, bildet der Lehrer gleich kleine deutſche oder franzöſiſche Sätze; er ſagt: Nous donnerons un livre à Charles, Verzeihe, Vater; Ich habe mein Buch nicht vergeſſen; Wo werden Sie das wiederfinden? u. ſ. w., und die Schüler antworten in der einmal feſtgeſetzten Ordnung: wir werden Karl ein Buch geben; pardonne, mon père; je n'ai pas oublié mon livre; où retrouverez-vous cela? etc.

Hierauf geben ein paar Schüler das Nöthige über die Bildung der eben in Rede ſtehenden Wort- und Satzformen an. Schüler der dritten Gruppe wiederholen, und iſt es nöthig, ſo läßt man ſie ſchnell noch ein wenig conjugiren.

Damit iſt ungefähr die erſte Hälfte der zweiten Stunde vergangen. Die zweite Hälfte wird nun zur mündlichen Ueberſetzung der deutſchen Sätze in's Franzöſiſche verwendet. Zuerſt überſetzen die Schüler der erſten Gruppe einige Sätze, die jedesmal von Schülern der dritten Gruppe wiederholt werden. Dann fahren die Schüler der zweiten Gruppe fort und die Schüler der dritten Gruppe wiederholen.

Von den deutſchen Sätzen kann man zwei oder drei auch an die ſchwarze Tafel franzöſiſch ſchreiben und die Endungen unterſtreichen laſſen.

Am Schluſſe der zweiten Stunde wird nun für den nächſten Tag die ſchriftliche Ueberſetzung der deutſchen Sätze verlangt.

Von der dritten Stunde werden die erſten 40 Minuten auf das Durchgehen derſelben verwendet. Die Schüler der erſten Gruppe ſetzen ſich zu den Schülern der dritten Gruppe, ſo daß je ein Starker zwiſchen zwei Schwachen ſitzt. Die Schüler der zweiten Gruppe vertauſchen ihre Hefte, a nimmt das Heft von

Digitized by Google

b, b das von c, u. s. w. Nun ruft der Lehrer nach einer nur ihm bekannten Ordnung die Schüler auf, einen Satz zu lesen — das Sprachbuch bleibt dabei geschlossen; das Deutsche wird aus dem Gedächtniß hinzugefügt — und gewisse Wörter desselben zu buchstabiren. In der Regel fällt das Buchstabiren den Schülern der dritten Gruppe zu. Die Schüler der ersten Gruppe sorgen dafür, daß die Hefte der schwachen Schüler richtig werden; die Schüler der zweiten Gruppe streichen sich gegenseitig die Fehler an. Nachdem der letzte Satz gelesen, nimmt der Lehrer zwei oder drei Hefte, und indem er die Sätze, in welchen Etwas angestrichen ist, vorliest, dienen ihm die angestrichenen Stellen, um die darin gemachten Fehler zu besprechen. In den letzten Minuten wird nun der Inhalt der Lection noch nach Kräften eingeübt und den Schülern zum Schlusse aufgegeben, die heute corrigirten Sätze in's Reine zu schreiben.

Natürlich wird ungefähr alle vierzehn Tage einmal eine Stunde hindurch nur wiederholt. Bei dem Vocabelnabfragen müssen die Schüler der ersten Gruppe von je 12 Fragen 10, die der zweiten 8, die der dritten 6 richtig beantworten; eine Antwort weniger bewirkt Strafe. Es ist nicht genug, daß die Schüler, wenn der Lehrer z. B. fallen sagt, tomber erwiedern; sie müssen gleich einen Satz hinzufügen, z. B. Charles tomba hier, den die Starken selbst bilden, die Schwachen aus dem Gelesenen reproduciren. Die vorgekommenen Formen müssen Alle wissen. Um aber die Verschiedenheit der Kräfte zu berücksichtigen, läßt man etwa einen Schüler der zweiten Gruppe die Personen eines Tempus bald positiv, bald negativ, bald affirmativ, bald interrogativ und mit wechselndem Object conjugiren, während ein Schüler der dritten Gruppe nicht so zu wechseln hat. Mit den vorgekommenen Vocabeln und Formen bildet dann der Lehrer auch Sätze, die nicht im Buche stehen; einige sagt er französisch und läßt das Deutsche sagen, damit die Schüler Hören lernen; andere sagt er deutsch und die Schüler machen französische daraus.

Digitized by Google

Mit dem Anfang des zweiten Vierteljahres beginnt auch die Lectüre zusammenhangender Leseſtücke. Sehen wir zu, wie dabei in der erſten Zeit verfahren wird.

Setzen wir, die Krummacher'ſche Parabel „Das Rothkehlchen“ (Leſebuch I. S. 73) ſei das erſte Stück, das wir leſen. Den Inhalt kennen die Schüler ſchon, weil dieſelbe Parabel ſich im erſten Bande des deutſchen Leſebuches (S. 109) findet.

Der Lehrer lieſt zuerſt das ganze Stück vor, und dann leſen es zwei oder drei Schüler noch einmal.

Zur Ueberſetzung übergehend beginnt der Lehrer damit, die noch fremden Wörter des erſten Satzes den Schülern zu ſagen, die das Gehörte notiren.

Indem nun in dieſem Satze zwei Ausdrücke vorkommen (s'en vint .. und s'il eut été ...), die in den erſten 32 Lectionen des Sprachbuches nicht erörtert worden ſind, ſo ſagt der Lehrer zunächſt: s'en vint heißt hier kam, vin-t iſt das hiſtor. Präteritum von venir, und das dem deutſchen entſprechende s'il eût été ſteht für das im Franzöſiſchen häufigere und in Lection 19 erklärte s'il avait été.

Nun verſucht ein Schüler der erſten Gruppe, den Satz zu überſetzen, ein Schüler der zweiten wiederholt, und ein Schüler der dritten wiederholt noch einmal. Ein zweiter Schüler der erſten Gruppe retrovertirt den Satz auf der Stelle.

So wird das Stück von Satz zu Satz durchgemacht, und jeder einzelne Satz ſo oft wiederholt, bis die Schüler der erſten Gruppe ohne Mühe, wenn man ihnen das Deutſche vorſagt, die ganze Parabel franzöſiſch herſagen können, die Schüler der zweiten Gruppe aber die leichteren Sätze retrovertiren. Für die nächſte Stunde wird ſchriftliche Ueberſetzung verlangt.

Das Vorleſen derſelben beginnt bei den Schülern der dritten Gruppe. Bei jedem geleſenen Satze wird die Retroverſion verſucht; kommt ein Schüler der dritten Gruppe damit nicht zu Stande, ſo muß einer ſeiner Vordermänner in der zweiten Gruppe das Franzöſiſche ſagen.

Digitized by Google

Dies nimmt etwa die erste Hälfte der zweiten Stunde weg. Die zweite Hälfte wird nun zu onomatischen und grammatischen Uebungen über das Gelesene verwendet.

Bei den ersten 10 — 12 Stücken muß das Lesen so sein, daß fast Alles memorirt wird; erst nach einigen Wochen wird ein Unterschied gemacht zwischen dem, was bloß gelesen, und dem, was gelesen und memorirt wird.

Begreiflicherweise kann der Unterricht diese penible Umständlichkeit nicht den ganzen Elementarcurs hindurch behalten; mit der wachsenden Kraft der Schüler wachsen auch die Ansprüche, die der Lehrer macht; das Tempo des Unterrichts wird schneller, die Manier wird freier, ohne jedoch von aller sogenannten Pedanterei frei werden zu wollen, die in der Knabenschule nicht entbehrt werden kann. Man hüte sich ja, den kleinen Dienst gering zu schätzen; im Krieg und in der Schule hängt der Erfolg großentheils von der Sorgfalt ab, welche auf die sogenannten Kleinigkeiten verwendet wird. Man kann ganz gewiß zu oft repetiren, man kann den Schülern zu wenig zutrauen; es ist aber viel weniger schädlich, nach dieser Seite zu fehlen, als wenn man den Schülern zu viel zutraut und annimmt, das Gefaßte sei schon verstanden, das Verstandene auch schon gelernt. Denkt der Lehrer erst dann an das Wiederholen und Einüben, wenn die Antworten und Arbeiten der Schüler zeigen, daß es nöthig ist, so ist es zu spät: das Wiederholen und Einüben ist ein gutes Präservativ, aber ganz und gar keine Medicin.

Wie sich nun die Manier im Fortgange des Unterrichts zu modificiren hat, sagt sich jeder Lehrer wohl selbst, weßhalb ich es unterlasse, auch das Verfahren bei einer Lection des zweiten Jahres zu beschreiben. Indem aber das Sprachbuch beim Satzgefüge einen Mangel zeigt, so ist noch ein Wort von den Lehrmitteln zu sagen.

Digitized by Google

Das Französische Sprachbuch hat, abgesehen von den Fehlern, die ich selber noch nicht kenne, einige theils absichtliche, theils unabsichtliche Fehler, die durch die bei der zweiten (1842) und bei der dritten (1844) Auflage gemachten Verbesserungen wohl haben gemindert, nicht aber ganz beseitigt werden können.

Die Fehler, die ich selbst noch nicht kenne, können betreffen die Methode oder die Sache: bei der letzteren ist zu unterscheiden der Sprachstoff (die französischen und die deutschen Sätze), der wohl oder übel gewählt, passend oder unpassend, substanziell oder leer, bildend oder fad, hinlänglich oder ungenügend sein kann, u. s. w., und das über die Sprache Gelehrte. Das über die Sprache Gelehrte, gehöre es nun der allgemeinen Grammatik oder der französischen Grammatik nnd Onomatik an, sei es statistisch (den Sprachgebrauch darlegend) oder historisch (die heutige Sprache aus der früheren erklärend) oder philosophisch (die inneren Gründe des Sprachgebrauches aufweisend), kann richtig oder unrichtig, gut oder schlecht dargestellt sein. — Obgleich es nun zunächst jedes Autors eigene Sache ist, den Gegenstand, welchen er bearbeitet, zu bedenken, so erwartet man doch von der litterarischen Kritik, daß sie mit dem Autor denke, ihm die schwachen Stellen seines Werkes zeige und etwa noch das Richtige angebe. Wenn ich aber die ausschließlich auf das Methodische gerichtete capitale Kritik vou Dr. Ruthardt (in dessen „Vorschlag und Plan" S. 283 — 326), einige ebenfalls vorzugsweise das Methodische besprechende Programme von den HHrn. Oberlehrer W. Becker (Düsseldorfer Realschule 1842), Direktor Krüger (Braunschweiger Obergymnasium 1843), Dr. Metger (G. zu Emden 1843), Callin (H. Bürgerschule zu Hannover 1844) u. e. a., dann die einsichtsvolle Beurtheilung (von Prof. Schnackenburg?) in Diesterweg's Rheinischen Blättern (Nov. u. Dec. 1844) ausnehme (bloße Berichte, wie dankenswerth sie auch sind, kommen hier nicht in Betracht), so habe ich von der gedruckten

Digitized by Google

Kritik leider Nichts lernen können. Die Anmerk. 103 gibt hoffentlich Aufschluß darüber, warum dieß bei der Recension von Dr. Staedler der Fall gewesen ist; es hat aber auch Dr. Schifflin (Darmst. A. Schulz. 1843 Nro. 183) die zweite Auflage des Sprachbuches recensirt, und auch seiner Recension habe ich Nichts entnehmen können. Ich will über Hrn. Schifflin nicht spotten wie Hr. Steffenhagen („Die moderne Schulgrammatik". Schulschriften des G. zu Parchim, 1843. — S. 47 u.), der, nachdem er berichtet, der Recensent von Schifflin's „Wissenschaftlicher Syntax der franz. Sprache" in Jahn's Jahrb. gestehe, Nichts begriffen zu haben, hinzufügt: „ni moi non plus. Die armen Scholaren!" — ich will nur sagen, warum ich, so weit ich sehe, durch die Schifflin'sche Recension nicht belehrt worden bin. Hr. Schifflin hat das lobenswerthe Streben, mehr als empirischer Grammatiker sein zu wollen, er will den Grund der sprachlichen Thatsachen erforschen, rationeller, philosophischer Grammatiker sein. Auch fehlt es ihm nicht an Scharfsinn. Hr. Schifflin weiß recht gut, daß die statistische Grammatik (die den Sprachgebrauch constatirt) die Voraussetzung der rationellen ist; er scheint aber nicht zu wissen, daß sie nur eine Voraussetzung ist und die empirische Grammatik nicht nur Statistik des heutigen Sprachgebrauches, sondern auch Statistik des Sprachgebrauches früherer Perioden und dann Sprachgeschichte ist. Weil er nun seine Raisonnements bloß auf die gegenwärtige Sprache gründet, so unternimmt er etwas, das gar nicht gelingen kann und macht sich viel vergebliche Mühe. Hätte Herr Schifflin eben so viele Zeit, als er auf das Studium des heutigen Sprachgebrauches verwendet hat, dem Studium der altfranzösischen Sprache gewidmet, so wäre er sicherlich mit der Hälfte der Zeit, die ihm jetzt seine Speculation gekostet, zu viel bedeutenderen Resultaten und in vielen Fällen zu den wahren Gründen des Sprachgebrauches gelangt.

Ich wollte aber nicht von den Fehlern Anderer, sondern von den meinigen reden. Der erste (unwillkürliche) Fehler des

Digitized by Google

Sprachbuches stammt nun daher, daß ich dieses Buch schrieb, bevor ich ein Lehrbuch der Grammatik und Onomatik für mittlere und obere Classen wenigstens im Manuscript fertig vor mir liegen hatte, weil mir so bei der Arbeit unwillkürlich Manches in die Feder lief, was erst für die zweite Lehrstufe gehört. (Meine Entschuldigung in der Vorrede zur ersten Auflage, S. VI.) Anstatt daß das Sprachbuch lediglich ein Buch für den propädeutischen Unterricht werden sollte, nahm es einen solchen Ueberfluß von Sprachstoff und Theorie auf, daß der zweite Unterricht sich zum Theil (wenigstens in den mittleren Classen) auch noch nach demselben geben läßt, womit für den Lehrer beim Gebrauche die Nothwendigkeit entstand, das zum Elementarunterrichte Gehörige herauszufinden, das Buch aber den Charakter eines Elementarbuches nicht mehr rein darstellte, was wieder manchen Beurtheiler der Methode irre gemacht hat. Ein paar Jahre hindurch habe ich die Absicht gehabt, diesen Fehler zu verbessern und bei der dritten Auflage Alles aus dem Buche zu entfernen, was nicht strict in den ersten, elementarischen Unterricht gehört. Ich habe aber diesen Gedanken fahren lassen, und zwar aus Rücksicht auf die Schulen wie sie dermalen sind. Von sehr vielen heutigen Schulen, die Französisch lehren, können die meisten, weil sie fehlerhaft organisirt sind, auch nur fehlerhaft organisirte Lehrmittel gebrauchen. Nicht nur gibt es, besonders in Norddeutschland, viele Gymnasien, die, weil sie den französischen Unterricht erst im vierten oder fünften Schuljahre beginnen, beim Französischen auf eine Unterscheidung des elementarischen und des dogmatischen Sprachunterrichts verzichten müssen; sondern auch viele süddeutsche Real-, so wie schweizerische Secundar- und Bezirksschulen, dazu viele Privat-Institute müssen, weil sie im Ganzen nur einen drei- bis vierjahrigen Curs haben, zwei durch den Begriff geschiedene Unterrichtsstufen in eine zusammenziehen: diejenigen dieser Anstalten, welche das französische Sprachbuch bisher gebraucht, würden es von dem Augenblick an nicht mehr gebrauchen können, wo es zu einem wahren

Digitized by Google

Elementarbuche würde (auf welches dann noch ein zweites Lehrbuch der Grammatik und Onomatik so wie ein Uebungsbuch der Sprachkunst folgen müßte), und das Bessere würde auch diesmal wieder, wie so oft in dieser Welt, der Feind des Guten werden; aber auch diejenigen gelehrten Schulen, die zwar das Französische schon im zweiten oder dritten Schuljahre beginnen, aber ihm nur wöchentlich zwei Stunden widmen dürfen oder wollen, werden es weniger unbequem finden, das Sprachbuch, wie es dermalen ist, successive zweimal durchzuarbeiten, als in vier Jahren zwei Bücher gebrauchen zu müssen; was in der That nur in solchen Schulen einen Sinn hat, die, wie unsre norddeutschen, rheinischen und schweizerischen Bürger-Gymnasien (h. Bürger- [Real-] schulen; Gewerbe- oder Industrieschulen) dem Französischen sechs Classen hindurch eine größere Anzahl von Stunden widmen. Das Beste wird somit sein, dem französischen Sprachbuch, in Berücksichtigung der bestehenden, dem Unterricht in fremden neueren Sprachen ungünstigen Verhältnisse, seinen gemischten Charakter zu lassen, damit es für die Schulen, deren Bedürfnissen es entspricht, nicht unbrauchbar werde. Geht dem schulmäßigen Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen gelegentlich in unserm guten Deutschland ein freundlicher Stern auf; geschieht von denen, die das Heft (nicht das Collegienheft) in Händen haben, auch nur soviel, als von dem französischen Unterrichtsministerium (unter Hrn. von Salvandy's erster Verwaltung) schon vor Jahren geschehen ist: so könnte mein ursprünglicher Plan einer französischen Protomathie, deren erstes Bändchen nur den elementarischen Unterricht darstellte, während ein zweites für die mittleren und oberen Classen die Grammatik und Onomatik enthielte und ein drittes die franz. Sprachkunst, in wenigen Monaten ausgeführt werden. Auch ließe sich dann an englische und italienische Lehr- und Lesebücher denken.

Vorläufig muß ich zu den Lehrern, die sich des franz. Sprachbuches bedienen, das Vertrauen haben, daß sie dasjenige, was in den Beispielsätzen wie in den theoretischen Auseinandersetzun-

Digitized by Google

gen dem zweiten Unterricht angehört, erkennen und beim ersten Unterricht überschlagen werden.

Der zweite Fehler des Sprachbuches ist absichtlich gemacht. Das Buch enthält nämlich auch Einiges, was nicht nur nicht in ein Elementarbuch, sondern nicht einmal in ein Lehrbuch für mittlere und obere Classen gehört, weil es bloß den Lehrer als Linguisten angeht. Dieses nur dem Lehrer Gesagte hat nun insofern geschadet, als es Manchem die Beurtheilung der genetischen Methode erschwert hat, es hat dem Buch aber doch wohl mehr genützt, weil diese Zuthaten es wenigstens zum Theil gewesen sind, welche das Sprachbuch vielen Lehrern interessant gemacht und sie zum Studium desselben gereizt haben. (Ein Gymnasialdirector führte das Buch ein, weil es ihm gar zu wohl gefiel, daß bei avant de in einer Note an πρὸ τοῦ c. Def. und bei pour — weil — c. Inf. an διὰ τὸ c. Inf. erinnert ist.) So lang eine Ansicht noch um Anerkennung kämpfen muß, kann sie nicht rein auftreten, sie muß mit allerlei apologetischem und polemischem Beiwerk ausgestattet sein, Kriegslisten gebrauchen, mit einem Worte, die Leute zu gewinnen suchen. Man kann sich seine Lage nicht machen, man muß sie nehmen, wie sie ist.

Den dritten Fehler des Sprachbuchs habe ich erst beim eigenen Gebrauche des Buches im Gymnasium und in der Gewerbschule zu Aarau als solchen erkannt, und soll ihm bei einer vierten Auflage abgeholfen werden. Es ist eigentlich kein Fehler, sondern ein Mangel, und zwar mangeln der zweiten Abtheilung (das Satzgefüge) deutsche Sätze zum Uebersetzen ins Französische. (Daß nur die erste Abtheilung ein Vocabular hat, nicht aber die zweite, scheint mir von geringer Bedeutung, da die Schüler ohnedies des Lesebuches wegen ein Lexikon anschaffen müssen.) Ich war früher der Meinung, es könnten in der zweiten Abtheilung gedruckte deutsche Sätze fehlen und genüge es, wenn der Schüler 1. Beispielsätze im Lesebuch aufsuche, 2. deren selbst bilde, und 3. der Lehrer bei jeder Lection deren einige dictire. Nun ist es zwar gut, die Schüler anzuhalten, daß sie

Digitized by Google

zu jedem grammatischen Abschnitte in irgend einem vom Lehrer zu dem Ende bezeichneten Stücke des Lesebuches diejenigen Sätze suchen, in denen sich die betreffende grammatische Regel angewandt findet; dagegen ist die Forderung, daß der Schüler selbst deutsche Sätze zu grammatischen Regeln bilde, und sie demnächst in's Französische übertrage, beim ersten Unterricht ungeschickt, und mit dem Dictiren geht Zeit verloren; abgesehen davon, daß auch mancher Lehrer wegen passender Beispiele leicht in Verlegenheit kommt.

Das französische Lesebuch ist seit der zweiten Auflage so ausgestattet, daß ich vorläufig wirklich nichts Besonderes daran zu ändern wüßte. Daß es weder Noten noch ein Vocabular hat, kann ich nicht als Mangel betrachten. Was das Vocabular betrifft, so sei das ganze erste Jahr hindurch der Lehrer das Lexikon. Er sagt, was die Wörter heißen, und die Schüler notiren es. So schaffen sie sich selber ein Vocabular, was viel werth ist. Im zweiten Jahre wird freilich Präparation verlangt, wenn auch anfänglich nur für das Sprachbuch. Mit der Zeit lernen dann die Schüler das Lexikon gebrauchen. Die Noten würden Verweisungen auf die grammatischen Regeln des Sprachbuches und Worterklärungen enthalten. Ich frage aber, wozu? Meine Bücher rechnen auf Lehrer, die nicht Vehikel, sondern Organe der Lehre sind. Daß die beiden Bände des Lesebuches offenbar mehr enthalten, als in der Schule in zwei Jahren gelesen werden kann, hat einen doppelten Grund. Einmal müssen die Schüler nach dem hier geschilderten zweijährigen Unterrichte so weit gefördert sein, daß sie nun schon Fähigkeit und Lust haben, auch für sich etwas Französisches zu lesen. Stoff bieten ihnen diese beiden Bände. Um die Knaben dazu zu reizen, lese man von den mancherlei lustigen Sachen in der Schule nur den Anfang, z. B. bloß das erste Abenteuer in der Schnurre „Von den vier thörichten Braminen", bloß die drei ersten Capitel von den Fragmenten aus dem Don Quirote, u. s. w. — Andrerseits sollten die beiden Bände Lesebuch wie das Sprachbuch für solche Schulen, die ihre

Digitized by Google

Schüler mit etwa 14 Jahren in's Leben entlassen, ausreichen.— So viel vom französischen Elementarunterricht; kommen wir zum lateinischen Elementarunterricht im gelehrten Gymnasium.

Der lateinische Elementarunterricht.

Sehen wir uns zuerst nach den Bedingungen dieses Unterrichts um.

Die Schüler sind etwa 10 Jahre alt und haben die eigentliche Elementarschule hinter sich.

Da wir dem gelehrten Gymnasium acht Classen geben, jede mit einjährigem Curse, so erhalten wir drei untere, zwei mittlere, drei obere Classen. Wir nennen die unterste die erste, die oberste die achte.[106])

Der lateinische Elementarunterricht würde sich in zwei Jahren absolviren lassen; wir nehmen das dritte hinzu, weil wir mit dem zweiten Semester des zweiten Jahres den französischen, und mit dem dritten Jahre den griechischen Unterricht beginnen, weshalb wir dem Schüler nicht zumuthen dürfen, im dritten Jahre eine höhere Stufe des lateinischen Unterrichts zu betreten. Da der französische Elementarunterricht in drei Semestern, der griechische in einem Jahre absolvirt wird, so betritt der Schüler mit dem Eintritt in die vierte Classe für drei Sprachen die höhere Stufe, während der höhere Curs für die vierte fremde Sprache — das Englische — erst nach dreimonatlichem Elementarunterricht beginnen kann.

Der deutsche Unterricht hat im ersten Jahre wöchentlich 8 Stunden, im ersten Semester des zweiten eben so viel, im zweiten Semester 6, im dritten Jahre nur 3 Stunden. Während wir aber in den beiden unteren Classen des Bürger-Gymnasiums von den 6 wöchentlichen Stunden 4 der Lectüre und nur 2 dem grammatischen, onomatischen und stilistischen Unterrichte zutheilen, vermehren wir in der ersten und zweiten Classe des gelehrten Gymnasiums die dem eigentlichen Unterrichte ge-

Digitized by Google

widmeten Stunden (I. 4 St. Lectüre, 4. St. Unterricht; II. a. eben so, b. 3 St. Lectüre, 3 St. Unterricht; III. 2 St. Lectüre, 1 St. Unterricht), weil wir im gelehrten Gymnasium sind. Die Einrichtung, daß im ersten Vierteljahre nur Grammatik, im zweiten nur Onomatik, im dritten nur Sprachkunst getrieben, im vierten aber wiederholt und geprüft wird, besteht auch hier.

Das Lateinische erhält nun im ersten Jahre wöchentlich 10 Stunden, im ersten Semester des zweiten Jahres wöchentlich 12 St., im zweiten Semester wieder 10 St., im dritten 6 St.

Da über die Lehrform das oben Gesagte auch hier gilt, die Manier so wie das Verhältniß der Lectüre zum eigentlichen Unterricht auch in der Hauptsache für den lateinischen Elementarunterricht dasselbe ist wie für den französischen, über Lehrmittel Nichts zu bemerken ist: so haben wir nur den Lehrgang zu betrachten, wobei es genügen wird, wenn wir denselben nur für das erste Jahr im Einzelnen angeben. Im ersten Jahre haben wir es mit dem Satze zu thun. Der Lehrgang für dasselbe ist folgender:

Lection 1 bringt nackte Sätze, deren Prädicate intransitive Verben der sogenannten dritten Conjugation sind und im Präsens stehen, oder auch solche transitive Verben, die wegen ihres engen Objectskreises ohne beigefügtes Object stehen können, wie legere, scribere, bibere, etc.

Einige dieser Sätze haben Substantive der sogenannten ersten Declination im Singular als Subjecte.

Nachdem dieses A durchgemacht, werden in B die Präsens-Endungen o, is, it, imus, itis, unt, und im Vocabular die in A vorgekommenen Verben und Substantive gelernt, und in C folgen deutsche Sätze.

Lection 2 bringt in ihren Sätzen theils dieselben, theils einige neue Verben; als Subjecte (bei den Sätzen in der dritten Person) dienen Substantiva der ersten auf a und der zweiten auf us, die im Singular und im Plural (ae, i) auftreten.

Lection 3 bringt wieder zum Theil dieselben Verben; als

Digitized by Google

Subjecte treten aber hier die Grundpronomen (ego, nos, tu, vos, etc.) auf, wobei der Unterschied von scribo und ego scribo etc. gelernt wird.

Lection 4 bringt die Negation (die Sätze in Lection 1—3 standen demnach positiv); hier treten also die nöthigsten Negationswörter auf: non, nihil, nunquam, nusquam, nullus, aber auch nur diese, da Wörter, wie nonnemo, nonnulli, nonnunquam, nonnihil, nemo non, neuter, haud, etc. hier zu früh kämen. — Zu den Subjecten a (und ae), us (und i) kommt hier um (und a).

Lection 5 bringt in ihren Sätzen wieder einige neue Verben und lehrt, wie man fragt und antwortet. (Die Sätze in Lection 1—4 standen demnach affirmativ.) Zuerst Fragen wie quid agit frater? scribit; quid est Caesar? Consul. Dann Fragen mit angehängtem ne (scribitne frater?), mit nonne, wo bejahende und mit num, wo verneinende Antwort erwartet wird; an wird auf eine spätere Lection verspart. Hierauf Fragen, die nur Verwunderung ausdrücken (rhetorische), auf die also keine Antwort erwartet wird. Endlich die gewöhnlichsten und leichtesten Arten der Antwort.

Lection 6 bringt wieder einige neue Verben der III. Conjugation, die Sätze stehen im Imperativ, und zwar in beiden Formen desselben (scrib-e, scrib-ite, scrib-ito, scrib-itote, scrib-ito, scrib-unto), jedoch nur positiv. (Demnach standen die Sätze in Lection 1—5 im Indicativ.) Auch zeigt sich hier der Vocativ der ersten und der zweiten Declination.

Lection 7 bringt den Imperativ mit ne.

In Lection 8 wird recapitulirt; um aber den Beispielsätzen von nun an mehr Mannigfaltigkeit geben und manche Verben, die schlechterdings ein Object verlangen und deren wir bedürfen, bringen zu können, führen wir von hier an schon Accusative auf am und as, um, os, a, so wie Genitive auf ae, arum, i, orum ein.

In diesen 8 Lectionen sind ungefähr 50 Verben der dritten

Digitized by Google

Conjugation (vorläufig nur Präsens, Imperativ und Infinitiv) gelernt, nebst etwa 25 Substantiven. In den nächsten 5 Lectionen kommen 50 neue Verben hinzu. Es wird sich später zeigen, warum wir bei der dritten Conjugation zunächst vorzugsweise sogenannte unregelmäßige Verben bringen.

Lection 9 bringt das Futurum, so daß hier die Endungen am, es, et, emus, etis, ent gelernt werden. Die Verben sind hauptsächlich intransitiv, die Subjecte sind bald betonte Pronomen, bald Substantive der ersten und zweiten Declination. (Demnach hatten wir bisher das Präsens.)

Lection 10 bringt das Futurum wieder (nun aber auch Präsensformen dazwischen); die Verben sind meist transitiv, so daß wir die in Lection 8 gelernten Accusativformen anbringen. Auch treten hier die Accusative von ego, tu, nos, vos auf: me, te, etc.

Lection 11 bringt das Futurum wieder, und zwar sind nicht nur die Verben bald intransitiv, bald transitiv, sondern es wechselt auch positive und negative Rede, affirmative und interrogative Satzform, so wie Indicativ und Imperativ. Einige Futura stehen imperativisch, so daß hier dieser Punkt gelernt wird.

Lection 12 bringt Sätze, deren Verba sämmtlich im Präterito stehen, so daß hier die Endungen ebam, ebas, etc. gelernt werden. Um das Präteritum in Hauptsätzen anbringen zu können, drückt es oftmals wiederholte Handlungen, Sitten, Gewohnheiten aus, oder es beschreibt. (Das Präteritum für den begleitenden Nebenumstand kann erst auftreten, wenn wir das Perfect als Aorist kennen.) Vorläufig genügt es, daß der Schüler das Präteritum in dieser Function kennt und nun weiß, daß es drei Zeiten gibt. — Rede und Satzform wechselt, eben so haben manche Sätze Objecte, so daß Früheres wiederholt wird.

Lection 13 bringt das Präteritum wieder, aber auch Futura und Präsentia, so daß Alles recapitulirt wird. — Wie wir Lection 8 Accusative und attributive Genitive der ersten und zweiten

Digitized by Google

Declination eingeführt, so führen wir jetzt einige attributive Adjective auf us, a, um, so wie meus und tuus ein, so wie einige Substantive der dritten Declination im Nominativ und Genitiv Sing.

Die syntaktische Rücksicht verlangte, daß wir das Perfectum Präs., da dasselbe auch als Präteritum (historisch; Aorist) dient, schon hier auftreten ließen, um den Gegensatz des historischen und des beschreibenden Präteritums zu zeigen; die Rücksicht auf die Formenlehre verbietet es, da die Bildung der Perfecta eine verwickelte Sache ist. Wir lassen also, von zwei Uebeln das kleinere wählend, die Vorstellung des Präteritums vorläufig unvollständig und ergänzen sie erst, nachdem wir zunächst die Bildung der Imperfecta der drei andern Conjugationen und die Bildung des Perfectum Präs. der dritten Conjugation gezeigt haben.

Lection 14 bringt in ihren Sätzen Verben der vierten Conjugation, sämmtlich im Präsens, so daß also hier die Bildung von audi-o, audi-s, audi-t, audi-mus, audi-tis, audi-unt gelernt wird, so wie daß wir hier eine neue Conjugation mit vocalischem Charakter haben und daß dieselbe — die I-Conjugation — die vierte heißt. Die Sätze sind so gewählt, daß Früheres, z. B. Position und Negation, Affirmation und Frage, betontes Subjectspronomen, substantives Subject mit einem adnominalen Adjectiv oder Pronomen, adnominaler Genitiv der ersten, zweiten und dritten Declination, Objecte der ersten, zweiten und nun auch der dritten Declination (em, es) immer wiederholt und fortgeübt wird.

Lection 15 das Präteritum der vierten Conjugation: audi-ebam, etc.

Lection 16 das Futurum der vierten. — In diesen drei Lectionen müssen etwa 25 Verben der vierten auftreten, worunter sogenannte unregelmäßige (venio, sentio, vincio, sancio, haurio, etc.) nicht fehlen dürfen.

Lection 17 bringt Verben der zweiten Conjugation — der E-Conjugation — im Präsens; sileo, sile-s, etc.

Digitized by Google

Lection 18 das Präteritum der zweiten.

Lection 19 das Futurum der zweiten, das eine neue Form: ebo, ebis, etc. zu lernen gibt. — Etwa 25 Verben der zweiten, worunter ſogenannte unregelmäßige (caveo, moveo, sedeo, video, mordeo, pendeo, ferveo, prandeo, haereo, maneo, jubeo, gaudeo, rideo, luceo, etc.) nicht fehlen dürfen.

Lection 20 bringt Verben der erſten Conjugation — der A-Conjugation — im Präſens: ara-re, ar-o, ara-s, ara-t, etc.

Lection 21 das Präteritum: ama-bam, etc.

Lection 22 das Futurum: ama-bo. — Etwa 25 Verben der erſten, worunter faſt alle ſogenannte unregelmäßige: juvo, do, sto, cubo, etc.

Lection 23 bringt Sätze, in denen Verben der vierten, zweiten und erſten in beiden Formen des Imperativs, und zwar poſitiv und negativ ſtehen. — Einige Sätze ſtehen im Präſens, drücken aber Vergangenes aus, z. B. Cicero verbis saepe abundat, und das ſogenannte hiſtoriſche Präſens.

Lection 24 recapitulirt alles Bisherige, indem ſie Verben der vier Conjugationen, ſämmtliche Imperfecta, Indicativ und Imperativ, Poſition und Negation, Behauptung und Frage, Objecte und Attribute durcheinander bringt. Als neu treten hier einige Numeralia auf.

Zu Lection 1—24 braucht man ungefähr 40 Stunden. — Wir kommen nun zur Bildung der Perfecta.

Lection 25 bringt Sätze, deren Prädicate ſämmtlich im Perfectum Präſ. ſtehen und der dritten Conjugation angehören, und zwar der Claſſe der *inlautenden* (gunirten) Verben: ăgo ēgi, căpio cēpi, ĕdo ēdi, lĕgo lēgi, etc. Einen Theil dieſer Verben haben wir ſchon in den Lectionen über die Imperfecta kennen gelernt, hier kommen ein paar neue hinzu. Hier lernen wir 1. die Endungen i, isti, it, imus, istis, erunt, 2. die Veränderung des Stammes bei dieſen Verben, 3. daß wir bisher actio imperfecta hatten und nun actio perfecta auftritt.

Digitized by Google

Lection 26 bringt dieſelben Verben, die aber hier nicht ausſchließlich im Perfect ſtehen.

Lection 27 bringt die vorlautenden (reduplicirenden) Verben der dritten Conjugation, die wir zum Theil ſchon in den Lectionen über die Imperfecta gehabt, im Präſens Perfectum: cado cecidi, cano cecini, credo credidi, curro cucurri, disco didici, fallo fefelli, pendo pependi, pungo pupugi, etc.

Lection 28 bringt dieſelben Verben, aber in verſchiedenen Zeiten, und ſo, daß das Frühere ſo viel möglich recapitulirt wird.

Lection 29 bringt diejenigen nachlautenden Verben der dritten Conjugation im Präſens Perf., die bloß die Endung anhängen, zunächſt Verba pura, wie acuo, metuo, minuo, ruo, spuo, statuo, sternuo, suo, tribuo, solvo, dann ein paar Verba liquida, wie viso, psallo, verro, endlich Verba muta, wie bibo, lambo, dego, cudo, mando, scando, scindo, verto, etc. Schon früher war die ſogenannte dritte Conjugation als diejenige, welche conſonantiſchen Charakter oder u hat, von den drei vocaliſchen Conjugationen unterſchieden worden; hier unterſcheiden wir innerhalb der dritten Conjugation Verba pura, Verba liquida (und spirantia) und Verba muta.

Lection 30 und 31 bringen diejenigen nachlautenden Verben der dritten Conjugation im Präſens Perf., die zwiſchen Stamm und Endung ein s einſchieben, wie carpo carp-s-i, glubo, scribo; ango, cingo, clango, coquo, dico, duco, mungo, plango, rego, sugo, tego, traho, ungo, veho, vivo; fingo, pingo, spargo; fluo, struo; claudo clau-s-i, divido, laedo, ludo, mitto, plaudo, rado; vado; cedo, etc.

Lection 32 bringt diejenigen nachlautenden Verben der dritten Conjugation im Präſens Perf., die der Endung ein v oder u vorhergehen laſſen, wie cerno, sperno, lino, sino, cresco, pasco, quiesco, sero; depso, pinso; alo, colo, fremo, gigno, molo, pono, tremo, vomo; cumbo, rapio, sapio, strepo, meto, etc.

Digitized by Google

Lection 33 bringt die Verben der drei letzten Lectionen so, daß alles Frühere dabei recapitulirt wird.

Lection 34 bringt einen Theil der von Lection 25 an im Präsens Perf. gebrauchten Verben wieder im Perfect, aber so, daß das Perfect jetzt als Aorist dient, wie z. B. Romani Tarquinium Superbum expulerunt, spes victoriae ducem fefellit, etc. Hier wird theils an Lection 12, theils an die letzten Lectionen wieder angeknüpft und gezeigt, daß das lateinische Perfectum ganz wie das deutsche Präteritum Imperf. eine doppelte Function hat. Es entstehen so mehrere Gleichungen:

lateinisches Präsens Perf. = deutsch Präs. Perf. + einem Theile des deutschen Prät. Imperf.

lateinisches Prät. Imperf. = einem Theile des deutschen Prät. Imperf.

deutsches Präter. Imperf. = latein. Präter. Imperf. + einem Theile des lat. Perf.

deutsches Perfect = einem Theile des lat. Perfects.

Lection 35 bringt den Aorist wieder, aber die (Haupt)sätze, in denen er vorkommt, haben adnominale oder temporale Nebensätze, in denen das Prädicat im Präteritum Imperf. steht, wodurch wieder an Lection 12 angeknüpft wird, z. B. Micipsa Jugurtham *praefecit* Numidis, quos in Hispaniam *mittebat*, etc. Hier also zeigt sich, daß das Präteritum Imperf. nicht nur die zwei in Lection 12 zur Anschauung gebrachten Functionen hat, sondern *drittens* auch Nebenumstände, welche die Haupthandlung begleiten und ihr gleichzeitig sind, durch dasselbe ausgedrückt werden.

Lection 36 bringt nun die wichtigsten inlautenden (nur venio vēni) und nachlautenden starken Verben der vierten Conjugation im Präsens Perf., das nun bald als Präsens, bald als Aorist steht: haurio, sepio, sentio, vincio, salio, etc. Manche dieser Verben kamen schon in Lection 14—16 vor.

Lection 37 bringt die starken Verben der ersten Conjugation im Perfect: die inlautenden jŭvo jūvi, lăvo lāvi; die vorlau-

Digitized by Google

tenden do und sto, die nachlautenden cubo, crepo, domo, neco, etc. — Kamen zum Theil schon in Lection 20—22 vor.

Lection 38 bringt die in den beiden letzten Lectionen vorkommenden Verben auch in den Imperfectis, und überhaupt so, daß so viel Früheres als möglich recapitulirt wird.

Lection 39 und 40 bringen die starken Verben der zweiten Conjugation im Perfect, die zum Theil schon in Lection 17—19 vorkamen.

Lection 41 und 42 bringen in ihren Sätzen, deren Prädicate starke Verben der dritten, vierten, zweiten und ersten Conjugation sind, das Perfectum des Präteriti (sogenannten Plusquamperfectum), so daß hier die Endungen eram, eras — erant zu lernen sind.

Lection 43 und 44 bringen mit denselben Verben das Futurum Perf. (das sogenannte exactum): ero, eris, etc.

Lection 45 recapitulirt Alles.

Lection 46 bringt jetzt die drei Perfecta (Präsens, Präteritum, Futurum) mit schwachen Verben der vierten und der (ganz wie die der vierten gehenden) dritten Conjugation:

puni-V- { i / eram / ero } pet-I-V { i / eram / ero }

Lection 47 bringt schwache Verben der zweiten Conjugation in den drei Perfectis:

dele-V- { i / eram / ero } mon-U- { i / eram / ero }

Lection 48 eben so Verben der ersten Conjugation: ama-V-i, eram, ero.

Lection 49 bringt schwache Verben der drei Conjugationen in allen Imperfectis und Perfectis, sorgt aber besonders dafür, daß die gebräuchlichen Contractionen (audiisti, amaram, etc.) hier angeschaut werden.

Lection 50 recapitulirt alles bisher Gelernte und zwar

Digitized by Google

a. das Syntaktische, b. die Verbal- und Nominalformen, c. die Vocabeln: Verben, Substantiva, Adjectiva, Pronomen und Partikeln. — Auch für Lection 25—50 braucht man etwa 40 Unterrichtsstunden, so daß wir bis hieher 80 Stunden oder 8 Wochen hinter uns haben.

Während wir bisher in onomatischer Beziehung durch die Rücksicht auf die Formenlehre sehr gebunden waren, sind wir nun freier. Wir bevorzugen nun eine Weile die schwachen Verben sämmtlicher Conjugationen, besonders aber der ersten; lassen dann ziemlich viele offensichtlich abgeleitete Verben auftreten (z. B. agitare von dem uns bekannten agere; immolare von mola, das mit dem uns bekannten molere von derselben Wurzel stammt; dubitare von dubium, das von duo kommt, u. s. w.) und umgeben diese abgeleiteten Verben so viel als möglich mit verwandten Substantiven und Adjectiven, bringen also in der Nähe des Verbs agitare agitatio (mentis; studiorum), agitator, exagitare u. s. w. an. Da wir aber die bis zu Lection 45 gelernten starken Verben — der eigentliche Kern und Grundstock der Sprache — immer fortüben müssen, so geschieht dieß zuerst so, daß wir besonders die Ableitungen von diesen Verben auftreten lassen, z. B. neben agere agilis, agilitas, agmen, actus, acta, actuarius, actuosus, actutum, actio, actor, dann abigere, adigere, ambigere, etc., dann aber so, daß wir allmälig dasselbe Wort in derselben Lection in mehreren Bedeutungen auftreten lassen, z. B. agere capellas etc.; radices; aliquid, nihil, gratias; cum aliquo; in exsilium; vitam, aetatem, ... annum; munus, bellum; fabulam, triumphum, forum, conventum, delectum verborum; cum aliquo bene, male; rem ex jure, lege cum aliquo; animum; adolescentem, amicum, etc., wobei es sich von selbst versteht, daß man 1. die Bedeutungen eines Wortes in Einer Lection nicht zu sehr häufen darf, sondern vielmehr, immer recapitulirend, immer zurückgreifend und an Früheres anknüpfend, heute nur 3—4 Bedeutungen, nach 5—6 Lectionen wieder 3—4 Bedeutungen desselben Wortes bringen muß,

Digitized by Google

und 2. daß auf die grammatische Form der Redensarten Rücksicht zu nehmen, z. B. der Ausdruck: aliquem reum agere erst beim Factitiv, der Ausdruck: facti, injuriarum agere erst beim objectiven Genitiv, der Ausdruck: gratias alicui agere erst beim objectiven Dativ zu bringen ist. Man begreift, daß der onomatische Lehrgang nur aus einem Sprachbuche, worin er ausgeführt ist, vollständig ersehen werden kann, während sich über den syntaktischen und Wortformen-Lehrgang berichten läßt.

Lection 51 bringt in ihren Sätzen, die theils vergebliche Wünsche, theils Bedingungen aussprechen, das Präteritum Imperf. Conjunctivi (Conditionalis) auf erem, und zwar mit Verben aller vier Conjugationen: leg-erem, audi-rem, doce-rem, ama-rem.

Lection 52 lehrt -issem, also leg-issem, audi-V-issem, etc.

Schon von Lection 13 an sind Substantive der dritten Declination aufgetreten; bis hieher können so ziemlich die nöthigsten Wörter derselben eingeübt sein, so daß von jetzt an den Wörtern der vierten und fünften Declination eine besondere Berücksichtigung wiederfahren kann, so wie den Adjectiven auf er, is, e. Die meisten Formen der Pronomen sind auch bis hieher schon vorgekommen, wenigstens die Nominativ- und Accusativformen.

Lection 53 bringt den Conjunctiv Präsens bei Verben der dritten, vierten und zweiten Conjugation und zwar in Hauptsätzen, nämlich a. auffordernd und verbietend (z. B. Donis impii *ne* placare *audeant* Deos), b. wünschend, wo die Erfüllung als möglich gedacht wird (z. B. Hoc Dii bene *vertant*. Valeant cives mei.), c. zugebend (z. B. Naturam *expellas* furca, tamen usque recurret), d. einige Fälle, wo wir Hülfsverben des Modus gebrauchen, wie wir z. B. hic *quaerat* quisquiam übersetzen: Hier könnte Jemand fragen. — Es versteht sich von selbst, daß bei a an den Imperativ und das imperatorische Futurum (Lection 11) erinnert wird.

Lection 54 bringt den Conjunctiv Präsens bei Verben der ersten Conjugation: em, es, etc. Die Sätze wie in der vorigen.

Digitized by Google

Dabei einige Beiſpiele von cura ut, fac ut, fac ne, cave mit folgendem Conjunctiv, z. B. Cave facias; cura ut valeas; magnum fac animum habeas et spem bonam, etc.

Da man Verben wie ich will alle Augenblicke braucht, ſo lernen wir auch hier volo, velim, volui, volebam, volam, vellem, und ſchieben die übrigen Anomala und Defectiva eben ſo gelegentlich ein.

Lection 55 bringt den Conjunctiv des Präſens Perfectum (reg-s-erim, ama-v-erim, etc.) für alle vier Conjugationen, und zwar a. verbietend (z. B. hoc facito, hoc *ne feceris*), b. wo wir ſagen: Ich möchte, dürfte, könnte, müßte, ſollte, wollte, u. ſ. w.

Lection 56 bringt das Paſſivum der dritten und vierten Conjugation in den drei Imperfectis, vorläufig nur Indicativ.

Lection 57 eben ſo für die zweite und erſte Conjugation.— In den Beiſpielen nebenbei zu zeigen, daß unſer Man lateiniſch durch das Paſſiv gegeben werden kann (videtur), eben ſo unſer Reflexiv (Aër movetur; Suevi lavantur in fluminibus), ſo wie unſer Laſſen (Nulli patientius reprehenduntur quam qui maxime laudari merentur).

Lection 58 bringt den Imperativ des Paſſivs für alle Conjugationen und recapitulirt.

Da die Schüler gelernt haben, daß aus lego, legebam, legam, etc. im Paſſiv legor, legebar, legar, etc. wird; da ſie ferner den Conjunctiv für das Activ gelernt haben, ſo kann man von jetzt an Conjunctivformen des Paſſivs ruhig auftreten laſſen: ſehen die Schüler ein amer, docear, amarer, audirer, etc., ſo finden ſie leicht, was dieſe Formen bedeuten müſſen.

Lection 59 bringt in ihren Sätzen etwa 12 Deponentien aller Conjugationen, jedoch nur in den Imperfectis.

Lection 60 recapitulirt alles Bisherige, wobei man zugleich einiges Neue beifügen kann, z. B. Etwas von den Impersonalien (Verba mera) wie fulgurat, tonat, etc., ferner daß man das „man“ (Lection 57) nicht nur durch das Paſſiv, ſondern auch

Digitized by Google

durch die erſte Perſon Plur. (Quae volumus, credimus libenter), die dritte Perſon Plur., die zweite Perſon Sing. geben kann, u. dgl.

Für Lection 51—60 brauchen wir etwa 20 Stunden, ſo daß wir jetzt 100 Stunden (10 Schulwochen) haben. — Bis hieher war das Prädicat Verb, wenigſtens haben wir nur auf dieſen Fall reflectirt; in den nächſten Lectionen iſt das Prädicat Adjectiv oder Particip.

Lection 61 faßt jetzt einen großen Theil der bisher zerſtreut vorgekommenen Adjective dreier (us, a, um; er, a, um; er, is, e), zweier Endungen (is, e) und einer Endung (audax, simplex, clemens, etc.) zuſammen und bringt dieſelben als Prädicate. Hier iſt alſo die Conjugation von Sum zu vervollſtändigen. Sum — sunt, sim — sint iſt gelegentlich vorgekommen; eram — erant und ero — erunt gleichen den bekannten Verbalendungen (nur erunt ſtatt erint), die Perfecta fu-i, eram, ero machen ebenfalls keine Schwierigkeit, eben ſo wenig fu-erim und fu-issem, ſo daß nur essem und der Imperativ eigentlich zu lernen iſt. Auch iſt hier das Hauptſächliche von der Motion zu lernen, ſo wie das Nöthigſte von der Congruenz des prädicativen Adjectivs mit ſeinem Subjecte.

Lection 62 bringt in ihren Sätzen Comparative und Superlative, ſo daß das Hauptſächlichſte von der Gradation gelernt wird. Auch muß hier der Ablativ nach Comparativen, mit Auslaſſung des quam, gezeigt werden.

Lection 63 bringt die Perfecta der Paſſiva: laudatus, a, um, monitus, a, um, etc. sum, eram, fuero, wo ſich alſo zeigt, daß die prädicativen Participien ganz wie die Adjective congruiren müſſen. Beiſpiele der Imperfecta des Paſſivs ſind einzumiſchen.

Lection 64 knüpft an Lection 59 an und bringt ein Dutzend neuer Deponentien, deren Perfecta (hortatus, a, um sum, eram, fuero, etc.) hier auftreten, jedoch ſo, daß auch Imperfecta vor-

Digitized by Google

kommen. Hier zeigt sich also die active Bedeutung der Participien der Deponentia.

Lection 65 bringt a. wieder einige neue Deponentien, aber die Sätze zeigen den Imperativ der Deponentien; b. Sätze mit passiven Imperativen; — c. solche Adjective als Prädicat, die ursprünglich Participia sind wie z. B. doctus.

Lection 66 bringt active Participien als Prädicat, z. B. Senectus est operosa et semper *agens* aliquid et *moliens*; demnächst Participia des Wollens, z. B. Injuriam qui *facturus est*, jam facit, so daß also hier Eine periphrastische Conjugation (-turus sum, eram, ero) gelernt und der Unterschied derselben und des Futurums gemerkt wird.

Lection 67 bringt die andere periphrastische Conjugation, Participia des Sollens, und zwar in der doppelten Form, als liber scribendus est, oder, ohne Person, moriendum certe est, — Auch werden einige Beispiele des sogenannten griechischen Dativs bei Passivis beigegeben, z. B. mihi consilium captum jam diu est.

Lection 68 führt die wichtigsten Provocabula (sogenannte Pronomina indefinita), quis, aliquis, quid, aliquid, quispiam, quisquam, quidam, quisque, quivis, quilibet, etc., die zum Theil schon vereinzelt vorgekommen sind, in Reihe und Glied als Subjecte auf, so daß das Nöthigste von der Bedeutung derselben hier gemerkt wird.

Lection 69 bringt neue Sätze über die Provocabula und recapitulirt Lection 61 — 68, jedoch sind die Sätze so gewählt, daß sie zugleich als Beispiele für die hauptsächlichsten Regeln über das Genus der Substantive dienen.

Lection 70 recapitulirt alles Bisherige.

Für Lection 61 — 70 brauchen wir etwa 25 Stunden, so daß wir jetzt 125 Stunden haben. — In den nächsten Lectionen wird das Prädicat Substantiv, Infinitiv, Pronomen oder Numerale.

Lection 71 bringt Sätze, deren Prädicat Substantiv ist und

Digitized by Google

im Nominativ ſteht. Die Sätze ſind ſo gewählt, daß ſie die Motion der Subſtantiva zur Anſchauung bringen, z. B. Vita rustica parsimoniae, diligentiae, justitiae *magistra* est, etc.

Lection 72 zeigt das ſubſtantiviſche Prädicat im Genitiv, wie z. B. haec oratio est *Ciceronis*, *Cujusvis hominis* est errare, Socrates *magnae sapientiae* fuit.

Lection 73 zeigt das ſubſtantiviſche Prädicat im Ablativ, z. B. Cato in omnibus rebus *singulari* fuit *prudentia* et *industria*, Iphicrates fuit *et animo magno* et *corpore*, *imperatoriaque forma*. Dazu einige Beiſpiele, wo das ſubſtantiviſche oder adjectiviſche Prädicat eine Präpoſition vor ſich hat.

Lection 74 bringt in ihren Sätzen Infinitive als Prädicat und als Subject, z. B. Vivere est cogitare; Est adolescentis, majores natu vereri; Sapientis est proprium, nihil, quod poenitere possit, facere; Principum munus est resistere levitati multitudinis, etc.

Lection 75 bringt Pronomina als Prädicat, z. B. Quid est prudentia, quid sapientia? Quod ego fui ad Trasimenum, ad Cannam, id tu hodie es; Non est mentiri meum; Tuum est videre, quid agatur, etc.

Lection 76 bringt Numeralia als Prädicat, z. B. Libri Mosis sunt quinque, Nos sumus pauci, Amici regis sunt pauci, Omnes familiares mei, quos multos habeo (wo das Deutſche den Genitiv gebraucht); Spartanorum reges bini erant. (Hierbei einige Beiſpiele über den Gebrauch der Diſtributiva, z. B. Singulis annis bini consules creabantur, Bis bina efficiunt quatuor, ſo wie über den Unterſchied von duplex und duplum, triplex und triplum etc.)

Lection 77 knüpft an Lection 68 an und bringt neue Pronomina indefinita, nämlich die der Quantität, wie unus, solus, ullus, nullus, nonnullus, nonnemo, alter, alteruter, uterque, neuter, quot, tot, quantus, tantus, etc.

Lection 78 bringt possum vollſtändig und andere Composita von sum, und recapitulirt Lection 71 – 77.

Digitized by Google

Lection 79 recapitulirt Lection 61—77 und bringt einige neue Deponentien.

Lection 80 recapitulirt alles Bisherige, wie in Lection 50, und lehrt das Nöthigste über die prädicative Concretion.

Für Lection 71—80 brauchen wir wieder 25 Stunden, so daß wir jetzt 150 Stunden (15 Schulwochen) haben. Es bleiben uns von dem ersten Semester noch 5 Wochen (50 Stunden), in denen der erste Abschnitt vom ausgebildeten Satze, das adnominale (attributive) Satzverhältniß, vorzunehmen ist.

Lection 81 leitet den ausgebildeten Satz ein. Zuvörderst werden Beispiele für jedes der drei Satzverhältnisse gegeben; dann eine Uebersicht der 5 Declinationen; dann Einiges von den Präpositionen; endlich wird gezeigt, wie die lateinische Sprache den Mangel des Artikels unschädlich zu machen sucht, indem sie bald, um die Gattung zu bezeichnen, omnis oder den Plural, bald, um ein bestimmtes Individuum zu bezeichnen, einen Nebensatz, bald, wo wir Ein sagen, aliquis oder quidam setzt, u. s. w.

In Lection 82—90 haben wir nun das adnominale Satzverhältniß, und zwar congruirt in Lection 82—85 das Adnominale mit seinem Substantiv.

Lection 82 und 83 bringen in ihren Sätzen adnominale Adjective und Participien, so wie Substantiva, die als Adjectiva stehen, z. B. victrix legio, etc. Da das Nöthigste von der Motion (s. Lection 61) schon bekannt und die adnominale Congruenz von der prädicativen nicht verschieden ist, so können wir auf die Stellung des Adnominale das Hauptaugenmerk richten. Also zuerst ein Adjectiv oder Particip, wobei dessen Stellung vor oder nach dem Substantiv zu beachten; dann mehrere nur beigeordnete Adnominale (ein paar Sätze, worin idque); dann mehrere eingeordnete Adnominale (z. B. bonus vir pauper); endlich adnominales Adjectiv oder Particip nebst adnominalem Pronomen oder Numerale (z. B. duo illi consules Romani) und ein paar Sätze, worin multus et ... Obgleich das adnominale Particip in sehr vielen Fällen als Verkürzung eines Neben-

Digitized by Google

ſatzes aufzufaſſen und dieſer Gebrauch des Particips (z. B. Caesar milites hortatus castra movit; Dionysius, Syracusis expulsus, Corinthum se contulit, etc.) im zweiten Jahre zu beſprechen iſt, ſo dürfen doch, da die Participien im Lateiniſchen eine ſo große Rolle ſpielen und die Schüler ihnen in ihrer nun bald beginnenden Lectüre ganzer Stücke auf jedem Schritte begegnen werden, Beiſpiele auch ſolcher Participien hier nicht fehlen, wie auch der Fall vorkommen muß, wo die lateiniſche Sprache in einem zuſammengezogenen Satze, der ein Subject, aber zwei Prädicate hat (z. B. Sol oritur et diem efficit), das erſte dieſer Prädicate Particip werden läßt (Sol oriens diem efficit). Auch muß das Particip hier in den obliquen Caſus, nicht nur als Adnominale des Subjects (Plato scribens mortuus est), ſondern auch als Adnominale des Objects erſcheinen, z. B. Mendaci homini ne verum quidem dicenti credere solemus; Vidi Ciceronem legentem, etc.

Lection 84 und 85 bringen in ihren Sätzen poſſeſſive und demonſtrative Pronomen, adjectiviſche Provocabula, ſo wie Numeralia als Adnominale. Die Beiſpiele zeigen, wo der Lateiner die Poſſeſſiva ausläßt (patrem vides, natürlich: meinen Vater), wo er ſie ſetzen muß (tam mihi mea vita, quam tibi tua cara est), was suus bedeutet und wo man ejus ſagt; wie is, hic idem, ipse, ille, iste zu gebrauchen; wie unſer „Dieß iſt“ (haec est nobilis ad Trasimenum pugna; Non amicitiae tales, sed conjurationes putandae sunt, etc.) auszudrücken; was summa arbor und ähnliche Ausdrücke bedeuten; endlich wie die Lateiner einige unſerer Adverbien durch Adnominale geben, wie ego primus hunc librum legi, und was dagegen hanc primam orationem legi heißt und wie ſich dieß von hanc orationem primum legi unterſcheidet.

In Lection 86—88 iſt das Adnominale ein Caſus.

Lection 86 bringt den adnominalen Genitiv, zunächſt ganz wie im Deutſchen (ſubjectiv: oratio Ciceronis; objectiv: expugnatio urbis; poſſeſſiv: domus Caesaris; partitiv, u. ſ. w.), dann

Digitized by Google

abweichend vom Deutschen, wo wir allerlei Präpositionen, z. B. poena legis, invidia annonae, Helvetiorum injuriae, montes auri, flumina lactis, etc., oder auch gar Nichts setzen, z. B. vocabulum Germaniae.

Lection 87 bringt den Genitiv des Gerundii adnominal: ars vivendi, tempus (occasio, jus etc.) est -endi, etc.

Lection 88 knüpft an Lection 73 an und bringt den adnominalen Ablativ, z. B. Erat inter Labienum atque hostem difficili transitu flumen ripisque praeruptis. Auch Beispiele, in denen das Adnominale eine Präposition vor sich hat, z. B. Acerrimus inter recusantes Callisthenes fuit; Themistocles noctu de servis suis quem habuit fidelissimum ad regem misit; Acerrimus ex omnibus nostris sensibus est sensus videndi, etc.

Lection 89 bringt Beispiele der Apposition, wo es also wieder auf Congruenz und Stellung ankommt. Zugleich wird Lection 82—88 recapitulirt.

Lection 90 recapitulirt alles Bisherige in ungefähr 10 Stunden.

Hiermit ständen wir am Ende des ersten halben Jahres, so daß wir 20 Wochen (200 Stunden) hinter uns haben. Im folgenden dritten Vierteljahre (10 Wochen) haben wir nur 60 Stunden für das Sprachbuch, da jetzt die Lectüre zusammenhängender Stücke beginnt. Im vierten Vierteljahre wird bloß wiederholt, so daß wir das objective und adverbiale Satzverhältniß in den uns bleibenden 60 Stunden bezwingen müssen.

In Lection 91—103 haben wir das objective Satzverhältniß; in Lection 91—97 ist das Prädicat Verb; in Lection 91—95 ist das Object ein Nomen.

Lection 91 bringt in ihren Sätzen lauter transitive Verben mit Objecten, und zwar a) viele von den schon gebrauchten transitiven Verben aller Conjugationen, besonders solche, die, wenn sich das Object ändert, ihre Bedeutung ändern, wie z. B. legere flores, judices, milites, librum, wobei man neben legere

Digitized by Google

auch lectitare, allegare, colligere, deligere, negligere, perlegere, etc. in Beispielen anbringt (dies wird in den folgenden Lectionen fortgesetzt); — b. einige Verben, die im Lateinischen den Accusativ haben und im Deutschen anders construirt werden, wie aequare, decere, deficere, effugere, juvare, imitari, aemulari, adulari, sequi, etc.; — c. die Verben mit Accusativ der Person und der Sache, wie docere, celare, rogare, etc.

Lection 92 bringt dasjenige Object, das in der Becker'schen Grammatik der Factitiv heißt: a) den doppelten Accusativ nach facio, efficio, reddo, creo, etc.; appello, dico, nomino, voco, etc.; judico, duco, puto, arbitror, etc.; do, tribuo, sumo, etc. — b) den doppelten Nominativ; — c) den Factitiv mit einer Präposition, z. B. Ariovistus ad postulata Caesaris respondit, sese illum non pro amico, sed pro hoste habiturum. — Hier auch einige Beispiele des Accusativ und Nominativ mit Infinitiv.

Lection 93 bringt den objectiven Genitiv, zuerst allein, wie bei misereor, miseresco; memini, reminiscor, recordor, obliviscor, moneo, etc., dann in Verbindung mit einem Accusativ, wie bei piget, pudet, poenitet, miseret, taedet, etc., arguo, accuso, postulo, convinco, damno, absolvo, libero, etc.

Lection 94 bringt den objectiven Ablativ, zuerst ohne Präposition, wobei die Sätze nach den verschiedenen Fällen in Gruppen zu ordnen sind; dann mit Präpositionen.

Lection 95 bringt den objectiven Dativ, zuerst in Uebereinstimmung mit dem Deutschen, entweder allein (z. B. parere), oder in Verbindung mit einem Accusativ (z. B. dare); dann abweichend vom Deutschen, wobei a) Verben, wie arrideo, benedico, maledico, invideo, nubo, etc., vorkommen, b) den Dativ bei esse (fonti nomen Arethusa est; hier Lection 67 wieder herbeizuziehen), so wie den doppelten Dativ bei esse, fieri, mittere, relinquere, etc. (Caesar quinque cohortes castris praesidio reliquit; Haec res mihi voluptati fuit); c, einige Verben, die mit einem Dativobject eine andere Bedeutung haben,

Digitized by Google

als mit einem Accusativobject, wie aequare alicui und aliquem, cavere, metuere, timere, consulere, convenire, cupere, etc.

Lection 96 zeigt das Pronomen als Object und zwar in allen Casus. Hier kommen Ausdrücke wie hoc laetor, illud non dubito, illud tibi assentior, unum omnes student, hoc laboro, id stomachor, non possem idem gloriari vor, eben so der Dativus commodi und der Dativus ethicus, und was sich sonst an das Pronomen knüpft.

Lection 97 zeigt den Infinitiv als Object, zunächst nach Verben wie „mögen, können, sollen, wollen", u. s. w. (die sogenannten Verba imperfecta), dann nach Verben wie „streben, pflegen, Bedenken tragen, wünschen, versuchen, anfangen, vermeiden, wissen, lernen" u. s. w., dann einige Beispiele wie De republica nihil habeo scribere. — Unterschied von Tempus est abire und Tempus est abeundi an ein paar Beispielen.

In Lection 98—101 ist das Prädicat ein objectives Adjectiv.

Lection 98 bringt Sätze, deren Prädicate solche objective Adjective sind (memor, prudens, avidus, -ax, etc.), die ihr Object im Genitiv verlangen, wobei der Genitiv zuerst an Substantiven (Conon erat prudens rei militaris; Cato reipublicae peritus et juris consultus fuit, etc.) dann an Gerundien und Gerundiven erscheint: Epaminondas erat studiosus audiendi; Cupidus bellorum gerendorum, etc.

Lection 99 bringt objective Adjective mit dem Ablativ (dignus, dives, fertilis, plenus, etc.); die Objective sind zuerst Substantive, dann Supina auf u nach facilis, honestus, turpis, jucundus, etc.

Lection 100 bringt den objectiven Dativ nach Adjectiven zunächst an Substantiven, dann an Gerundien (Aqua bituminata aut nitrosa utilis est bibendo), wobei einige Beispiele auch statt des Dativs andre Casus mit Präpositionen zeigen, wie bei utilis ad, benevolus erga, etc.

Lection 101 bringt Sätze, in denen nach Adjectiven der

Digitized by Google

Infinitiv als Object steht (nach paratus, suetus, etc.); eben so Pronomina als Object.

Lection 102 bringt Sätze mit einem prädicativen Substantiv, nach welchem ein Object folgt, wie opus est (magistratibus), usus est; consilium est mit dem Infinitiv; fas, nefas est, opus est mit dem Supinum auf u.

Lection 103 recapitulirt das über das Object Gelehrte.

In Lection 104—115 haben wir das adverbiale Satzverhältniß.

Lection 104 und 105 dienen als Einleitung, indem die Sätze derselben a) die verschiedenen Arten des Adverbiale (Ort und Zeit, Weise, Mittel, Ursache, u. s. w.) vorläufig zeigen, b) zugleich zeigen, daß das Adverbiale durch einen bloßen Casus, oder durch einen Casus mit einer Präposition, oder durch ein sogenanntes Adverb ausgedrückt werden kann. — Uebersicht der Präpositionen und der Adverbien und das Nöthigste von der Bildung derselben.

Lection 106 — 115 bringen nun Beispiele des adverbialen Satzverhältnisses. Ich führe diese Lectionen nicht näher aus, da ich noch immer nicht habe mit mir einig werden können, ob die logische oder die formelle Rücksicht hier zum Haupt-Eintheilungsprincip zu machen ist.

Im ersten Falle würden die Beispiele z. B. des localen Adverbiale wieder als Unterabtheilungen zeigen: a) Locale Casus, b) Präpositionen, c) Adverbien des Ortes; — im zweiten Falle würden die Beispiele z. B. des adverbialen Casus wieder als Unterabtheilungen a) Orts-, b) Zeitbestimmung u. s. w. zeigen.

Lection 116 und 117 recapituliren und geben zugleich Beispiele vom vollständig ausgebildeten Satz (der das dritte zum 1) nackten, 2) ausgebildeten Satze ist). Hier können auftreten A. zwei oder mehrere verschiedenartige Erweiterungen, wie a) Adnominale und Object, b) Adnominale und Adverbiale, c) Object und Adverbiale, d) Adnominale, Object und Adverbiale; B. zwei oder mehrere gleichartige Erweiterungen, wie a. zwei oder mehrere Adnominale, u. s. w.

Digitized by Google

Lection 118 und 119 recapituliren wieder und geben zugleich Beispiele verbundener Sätze (bisher hatten wir den einzelnen Satz), wobei denn die parataktischen Conjunctionen zusammengestellt werden. Man muß immer an Früheres anknüpfen, z. B. bei zwei- oder mehrgliedrigen Fragen, die hier zum Vorschein kommen (num, utrum, ne — an, annon, anne, ne), an Lection 5. Ueberhaupt sollten in Lection 116 — 120 fast gar keine neuen Sätze vorkommen, sondern die hieher passenden Sätze aus früheren Lectionen hier zusammengestellt werden.

Lection 120 recapitulirt wieder und gibt zugleich Beispiele des zusammengezogenen Satzes (der das dritte I. zum einzelnen Satze, II. zu den verbundenen Sätzen ist), wobei dann die Lehrsätze von der prädicativen Congruenz (a. Ein Prädicat und mehrere Subjecte, die aber Substantive sind, also in der dritten Person stehen, die dann α) Personen, β) Sachen, γ) Personen und Sachen sein können, b. Ein Prädicat und mehrere persönliche Subjecte, die theils Masculina, theils Feminina sind, c. Ein Prädicat und mehrere persönliche Subjecte, wo ego et tu, ego et ille, etc.), die in Lection 80 nur unvollständig gegeben werden durften, ergänzt werden. — Auch müssen hier Beispiele von Ellipsen gegeben werden. — Und mit diesen 260 Stunden ist das Pensum des ersten Jahres (der Satz) abgemacht. Von den 100 Stunden des letzten Vierteljahres verwende man 40 auf unermüdliche Wiederholung und Einübung dieser 120 Lectionen; und 20 auf die Zusammenstellung der im Laufe vorgekommenen Vocabeln, die man hier noch nicht etymologisch, sondern nach grammatischen Kategorien ordnet, wobei es natürlich unbenommen bleibt, dennoch auf Abstammung Rücksicht zu nehmen, z. B. unmittelbar auf dicere, dictare, dictitare, abdicere, etc. auch index, dicax, dictum, dictator und was sonst noch in den Sätzen vorgekommen ist, folgen zu lassen, oder auch bei den Substantiven jus, judex, judicium das Verb judicare in Klammern einzuschließen — was übrigens die guten Schüler von selbst thun.

Digitized by Google

Auf das zweite Jahr fällt das Satzgefüge (circa 190 St.), wobei begreiflich alles im ersten Jahre Gelernte tagtäglich wieder vorkommt. Während im ersten Jahre die Lectüre zusammenhängender Stücke erst nach sechsmonatlichem Unterrichte beginnen konnte und darum nur 40 Stunden im dritten Vierteljahr erhielt, wozu im vierten ebenfalls 40 Wiederholungsstunden kamen, erhält die Lectüre im zweiten Jahre circa 150 Stunden, nebst circa 35 Wiederholungsstunden im letzten Vierteljahr.

Im dritten Jahre, wo wir nur wöchentlich 6 lateinische Stunden haben, die zur Hälfte der Lectüre (90 St.), zur Hälfte dem Unterrichte (90) gewidmet werden, stellen wir in den 30 St. des ersten Vierteljahres die Formenlehre zusammen und ergänzen dieselbe, indem wir die in den beiden ersten Jahren entweder übergangenen oder nicht genugsam eingeübten anomalen oder seltenen Formen, die man aber braucht, ergänzen und einüben; — in den 30 St. des zweiten Vierteljahres treiben wir Prosodie und den heroischen und elegischen Vers; in den 30 Stunden des dritten Vierteljahres stellen wir die gelernten Vocabeln und Phrasen etymologisch zusammen; — in den 60 Stunden des vierten Vierteljahres endlich vergleichen wir das Lateinische mit dem Französischen, wiederholen das Geschichtliche und Geographische, das in der lateinischen Lectüre vorgekommen ist, wiederholen die memorirten Lesestücke, prüfen endlich die technische Fertigkeit.

Es sollte mich gar nicht wundern, wenn von zehn Lehrern, die lateinischen Elementarunterricht zu geben haben und dies nach hergebrachter grammatistischer Ordnung thun, Sieben den hier vorgeschlagenen Lehrgang ohne Weiteres für absurd erklären. Die braven Männer sind an die Ordnung der Grammatiken gewöhnt und finden diese Ordnung — von mensa bis zum Kalender —, weil sie daran gewöhnt sind, klar, deutlich, lichtvoll und in aller Weise untadelhaft; wer ihnen nun sagt, daß Knaben, deren Kopf nach tabula rasa, den grammatischen und onomatischen Stoff einer fremden Sprache leichter und besser in der

Digitized by Google

hier vorgeschlagenen Ordnung und Folge lernen als in der hergebrachten, den halten sie für einen Narren oder doch zum gelindesten für unerträglich arrogant. Ich habe Nichts dagegen einzuwenden, möchte aber die zwei Lehrer von den Zehnen, die freilich auch bei dem Durchlesen des obigen Lehrganges stark den Kopf geschüttelt haben werden (denn Einer von Zehn wird mir doch hoffentlich beifallen), ersuchen, mit dem wunderlichen Lehrgang einmal eine Probe zu machen, vorausgesetzt, daß sie nicht nur in der lateinischen Grammatik, sondern nebenbei auch wenigstens insoweit in der lateinischen Sprache bewandert sind, um zu den Regeln lateinische und deutsche Beispielsätze liefern zu können. Dabei dürfen sie aber nie vergessen, daß auf diesen ersten elementarischen Unterricht in den beiden mittleren Classen ein höherer Unterricht folgt, also das Grammatische, das im ersten und zweiten Jahre von den Schülern zu merken ist, in sehr mäßigen Grenzen bleiben muß, so wie daß das zweite Jahr das im ersten Jahre Gelernte, das dritte Jahr das Pensum des ersten und zweiten Jahres wieder aufnimmt und vervollständigt. Gründlich unterrichten heißt in unteren Classen nicht, irgend einen Gegenstand extensiv und intensiv erschöpfen, sondern es heißt, nicht eher zu einem neuen Gegenstande übergehen, bis dasjenige von dem Gegenstande, was eben hier zu lernen ist, gemerkt und eingeübt ist.[107])

B. Der Elementarunterunterricht für die zweite, dritte, vierte fremde Sprache.

Hier kommt für das Bürger-Gymnasium das Englische, für das gelehrte Gymnasium das Französische, das Griechische und das Englische in Betracht.

Der englische Elementarunterricht im Bürger-Gymnasium.

Da die Schüler bereits ein Jahr Französisch lernen und dadurch in der Auffassung und Aneignung sprachlicher Thatsachen

Digitized by Google

schon eine gewisse Fertigkeit erworben haben; da auch die Wortformen der englischen Sprache sehr einfach sind: so läßt sich der propädeutische Curs des englischen Unterrichts in einem Jahre, bei wöchentlich 7 Stunden (280 St.), absolviren.

Die 70 Stunden des ersten Vierteljahres üben den nackten Satz und vom ausgebildeten etwa noch das adnominale Verhältniß und die Aussprache ein. Die vorkommenden Vocabeln sind größtentheils sächsisch.

Im zweiten und dritten Vierteljahre fallen von den 7 Stunden 3 auf die Lectüre (60 St.), in den 4 andern (80 St.) wird das objective und adverbiale Satzverhältniß und das Satzgefüge eingeübt.

Im letzten Vierteljahre wird das Gelesene wiederholt und retrovertirt, das technische und grammatische Pensum wiederholt, die memorirten Lesestücke werden wiederholt, die gelernten Vocabeln zusammengestellt (jeder das entsprechende französische Wort beizufügen) und der englische Satzbau wird mit dem französischen und deutschen verglichen.

Im Ganzen gleicht dieser englische Elementarunterricht in Form, Gang und Manier dem französischen, nur daß bei der zweiten fremden Sprache Alles leichter wird und schneller geht.

Kann man den — analytischen — ersten Cursus von Callin's Elementarbuch in den 70 Stunden des ersten Vierteljahrs bezwingen, so läßt sich für das zweite und dritte Vierteljahr der nach meinem französischen Sprachbuche gearbeitete zweite Cursus in der Art benutzen, daß man ihn mit Auswahl durchgeht; in den beiden mittleren Classen dient dann dieser zweite Cursus wieder. (Die neue Auflage (in zwei Bänden) des Lehrbuches von Fölsing kenne ich noch nicht.) Schade, daß Hr. Callin, dessen Arbeit in mehr als einer Hinsicht vortrefflich ist, nicht auch darnach gestrebt hat, in die Mittheilung des Onomatischen Methode zu bringen, nicht das berücksichtigt, was ich in der zweiten Bearbeitung dieser Abhandlung (Pädagog. Revue 1840, S. 38 u.) andeutete. Es hieß dort:

Digitized by Google

„Gesetzt, ich schriebe ein englisches Elementarwerk für deutsche Schulen, so würde ich Sorge tragen, nicht nur die Uebungssätze des ersten Cursus (der Satz) so viel als möglich aus sächsischen Wörtern bestehen zu lassen, ich würde auch in den ersten Curs des Lesebuches nur Stücke von solchen Autoren aufnehmen, die sich vorzugsweise der sächsischen Wörter bedienen, wie z. B. Swift. (Ein Lesebuch für französische Schüler müßte dagegen Stücke von Pope, Hume, Gibbon und andern Autoren enthalten, die sich mit Vorliebe normannischer Wörter bedienen.) Man denke sich eine Lection im ersten Cursus, worin folgende Verben vorkämen: to bind, to bring, to fall, to find, to send, to sing, to spare, to bore, to fare, to come, etc. nicht wahr, der Schüler würde die Vocabeln von Haus aus verstehen? daß hochdeutsches V englisch F, hochdeutsch B englisch V oder F, hochd. P englisch B, hochd. P und Pf englisch P, hochd. T englisch D, hochd. D und T englisch Th in vielen Fällen sind, das würde er bald merken, wenn die Sätze so gewählt würden, daß sie zahlreiche Beispiele dieses Lautwechsels darböten, z. B. folk, father, full, even, to have, over, silver, live, starve, crib, rib, to blabber, ape, up, to gope, to help, to hope, ship, open, sheep, pad, to pluck, plough, pound, damp, knop, rump, to tap, copper, dapper, dove, devil, deep, daughter, thank, to think, thieve, thing, thunder, to thresh, etc. So würden auch die Gesetze der englischen Etymologie unvermerkt gelernt. — Im zweiten Curs (das Satzgefüge) würde ich eine Zeitlang ebenso das französische Element prävaliren lassen, alsdann das lateinische, das griechische und celtische.“ [108])

Vielleicht würde Hr. Callin den Versuch gemacht haben, nicht nur das Grammatische, sondern auch das Onomatische den Forderungen der Methode gemäß zu geben, wenn er aus ganzem Holze hätte schneiden können. Es lag ihm aber bereits sein analytischer erster Cursus vor, als er an die Ausarbeitung des zweiten gieng, und so hätte er jenen ganz umstoßen müssen. Läßt nun aber auch dieser zweite Cursus allerdings etwas

Digitized by Google

Wichtiges zu wünschen übrig, so daß er jedenfalls noch nicht das letzte Wort in dieser Sache, die genetische Methode in ihm nicht vollständig zu ihrem Rechte gekommen ist: so ist er dennoch eine so schöne Arbeit, daß man sich aufrichtig darüber freuen kann.[109]) Anstalten, die nach meinem franz. Sprachbuche Französisch und zugleich Englisch lehren, werden vor der Hand kein besseres Lehrmittel finden.

Der französische, griechische und englische Elementarunterricht im gelehrten Gymnasium.

Der propädeutische Unterricht im Französischen beginnt mit dem zweiten Semester des zweiten Jahres und dauert anderthalb Jahre bei wöchentlich 6 Stunden; ein halbes Jahr später beginnt der Elementarcurs des Griechischen, der bei 9 wöchentlichen Stunden (360 St.) in einem Jahre abgemacht werden muß; der englische Elementarcurs, mit wöchentlich 5 Stunden, fällt auf das erste Vierteljahr des vierten Jahres.

Das Französische. Erwägt man, daß die Schüler, wenn sie das Französische beginnen, gegen 640 lateinische Stunden gehabt haben, der französische Elementarunterricht aber in 120 + 240 = 360 Stunden, wovon etwa ein Drittel auf die Lectüre kommt, absolvirt werden muß, so ergeben sich die Modificationen von selber, welche Lehrgang und Manier zu erleiden haben — vorausgesetzt, daß man die specifische Differenz zwischen dem gelehrten und dem Bürgergymnasium da sieht, wo sie liegt.

Daran aber fehlt es uns eben. Die Humanisten hatten in ihrer Art sehr Recht, nicht zu begreifen, warum das Publikum so nach Realschulen verlangte; denn sieht man genauer zu, so sind die meisten unserer deutschen Gymnasien Nichts als Realschulen, in denen nur, statt der neueren fremden Sprachen, alte Sprachen gelehrt werden. So lange die (gelehrten) Gymnasien keine Bürgergymnasien (Realschulen, höhere Bürgerschulen) neben sich hatten, konnte das Ungenügende ihrer Unterrichtsweise übersehen und die Meinung gehegt werden, eine Schule

Digitized by Google

sei schon durch das bloße Factum, daß sie Lateinisch und Griechisch lehrt, eine gelehrte Schule; seitdem es neben den gelehrten Gymnasien Bürgergymnasien gibt und letztere deutsche und französische Sprache, Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik u. s. w. ganz so lehren, wie es auch die gelehrten Gymnasien thun, könnte man allmälig zur Einsicht gekommen sein, daß das Lateinische und Griechische eine Schule noch nicht zur gelehrten macht, sondern dazu auch eine eigenthümliche Unterrichtsweise gehört, und daß es eine Schande für Anstalten ist, in denen Lateinisch und Griechisch gelehrt wird, wenn ihr deutscher, französischer, geschichtlicher, geographischer Unterricht sich von dem Unterrichte der Bürgergymnasien in diesen Fächern gar nicht unterscheidet.

Da es unmöglich ist, hier in Form einer Episode die Forderungen darzulegen, welche der Begriff der Sache an den Unterricht im gelehrten Gymnasium (im Gegensatz zu dem Unterricht im Bürger-Gymnasium) macht, so müssen wir Einen Faden unseres Gespinnstes so zu sagen hängen lassen, bis er in einer Schrift, welche die Organisation und den Unterrichtsplan des gelehrten Gymnasiums darlegt, wieder aufgenommen und fortgesponnen werden kann.

Hier mag es genügen, den gelehrten Gymnasien zu sagen, daß der französische Unterricht in ihnen von der ersten Stunde an das Französische als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachten und behandeln muß, und daß ein französischer Unterricht, der die aus dem Lateinischen stammenden Vocabeln, Wort- und Satzformen nicht auf ihren Ursprung zurückführt, im gelehrten Gymnasium gar nicht geduldet werden sollte. Ich kenne die Einwendungen sehr wohl, die man solcher Zumuthung entgegenhält: erstens soll es für solchen Unterricht an Lehrern, zweitens soll es an Zeit fehlen, drittens soll ein solcher Unterricht für Schüler zu schwer sein. Auf die beiden ersten Einwürfe antworte ich gar nicht; dem dritten stelle ich die Versicherung entgegen, daß er vollkommen grundlos, eine von den leeren Aus-

Digitized by Google

reden ist, mit denen man sich und die Andern belügt. Es gehört doch wahrlich nicht viel dazu, um einzusehen; daß ein Knabe, der ein Jahr vorher amavi, amasti, amavit, amavimus, amastis, amarunt gelernt hat, j'aima-i, tu aima-s, il aima, nous aimâ-mes, vous aimâ-tes, ils aimè-rent leichter lernt, wenn ihm die Verwandtschaft der französischen Wortform mit der lateinischen dabei klar wird, als wenn er dieselbe so lernen muß, wie der Schüler des Bürgergymnasiums es thut. (Vgl. übrigens die vorhergehende Abhandlung.)

Da mein französisches Sprachbuch nicht nur in gelehrten, sondern auch in Bürgergymnasien gebraucht werden sollte, und ich sehr gut weiß, daß die gelehrten Gymnasien, an denen man das Französische in Beziehung zum Lateinischen bringt, vor der Hand sich noch zählen lassen: so habe ich dem Sprachbuche bei weitem nicht so viel Lateinisches einverleibt, als der Unterricht im gelehrten Gymnasium verlangt. Ich habe mich begnügen müssen, nur an besonders wichtigen Stellen in Klammern anzudeuten, was zu thun ist. Lehrer, die überhaupt auf diese Unterrichtsweise eingehen mögen, ersetzen das Fehlende leicht, und die Andern vermissen es nicht.[110])

Das Griechische. Wie groß auch der Formenreichthum dieser Sprache ist, so ist es doch gewiß, daß Schüler, die bereits zwei Jahre Latein gelernt und seit einem halben Jahre Französisch, bei 9 wöchentlichen Stunden in Einem Jahre den propädeutischen Cursus durchlaufen können, wenn der Lehrer es versteht, das Grammatische, was im Elementarunterrichte vorkommen und eingeübt werden muß, einerseits zu beschränken, andrerseits es ganz plan und einfach zu geben, wie es sich für den Elementarunterricht schickt. Die Lehrform muß auch hier elementarisch sein, jede Thatsache muß erst in griechischen Sätzen angeschaut, dann für sich betrachtet, hierauf das so gewonnene Wissen durch Uebersetzung deutscher Sätze in's Griechische zum Können werden. Auch der Lehrgang bleibt im Wesentlichen so, wie wir ihn oben für das Lateinische aufgestellt. Die Lectüre

Digitized by Google

zusammenhängender Lesestücke beginnt erst mit dem zweiten Vierteljahre.

Ob beim griechischen Unterricht in hergebrachter Weise mit der gemeinen Sprache zu beginnen ist, oder ob Homer den Anfang zu machen, Herodot ihm zu folgen und dann erst Xenophon aufzutreten hat, muß ich denjenigen Schulmännern zu entscheiden überlassen, die beide Wege gegangen sind. Mir ist nur der erste bekannt. Es läßt sich Manches für den geschichtlichen Gang sagen, freilich auch Manches dagegen. Jedenfalls findet sich ein zwölf- bis dreizehnjähriger Knabe leichter in den festen Formen des Gemeingriechischen zurecht als in den flüssigen der Odyssee.

Das Englische. In der vierten Classe läßt sich den Schülern schon etwas zumuthen; der eigentliche Elementarunterricht kann in einem Vierteljahr — 10 Wochen, 50 Stunden — abgethan werden. In den ersten 25 Stunden läßt man die Aussprache und die Formenlehre, die wichtigsten starken Verben so wie die Pronomen, Präpositionen und Adverbien lernen und einüben. (Manche Lehrer werden dazu vielleicht die „Anfangsgründe der englischen Sprache von Aler. Reinecke", Königsberg, Tag und Koch, 1844, passend finden.) In den andern 25 Stunden nimmt man einen leichten Text von zwei bis drei Bogen und verfährt streng analytisch. Hierauf greift man zum zweiten Bande von Callin's Elementarbuch und zu einem angemessenen Lesebuch.

Man darf wohl kaum sagen, daß im gelehrten Gymnasium ein Theil der französischen und griechischen Beispielsätze nicht in's Deutsche, sondern in's Lateinische, ein Theil der englischen in's Französische übertragen werden sollte. Eben so sollte ein Theil der in's Französische oder Griechische zu übertragenden Sätze nicht deutsch, sondern lateinisch sein; ein Theil der in's Englische zu übertragenden Sätze aber französisch.

Indem wir uns jetzt den mittleren und den oberen Classen zuwenden, entsagen wir der Ausführlichkeit, mit der wir Lehr-

Digitized by Google

form und Lehrgang des Unterrichtes der unteren Classen dargestellt haben. Einerseits ist nicht recht abzusehen, was es nützen soll, ein Verfahren weitläufig darzulegen, von dem erst dann Gebrauch gemacht werden kann, wenn der Unterricht in den unteren Classen ein anderer geworden ist; andrerseits bringt es die Natur der Pädagogik mit sich, daß jede Monographie über einen einzelnen Unterrichtsgegenstand gegen das Ende hin ungenügend werden muß, weil der Unterricht in jedem Gegenstande nicht nur von der Natur des Gegenstandes, sondern auch von der Natur der Schule, in welcher er stattfindet, sein Gesetz empfängt und die Wechselwirkung, welche zwischen dem einen Unterrichtsgegenstande und den übrigen besteht oder doch bestehen sollte, sich nur dann vollständig klar machen läßt, wenn man zugleich von diesen andern Gegenständen handelt, d. h. wenn die Monographie zum Capitel eines größeren Werkes wird.

Ueber das Ineinandergreifen der verschiedenen Unterrichtsgegenstände auf Bürger-Gymnasien gibt die schon erwähnte Abhandlung: „Einrichtung und Unterrichtsplan" (Belle-Vue 1845) Auskunft; in Betreff des gelehrten Gymnasiums mag hier wenigstens das bemerkt werden, daß wir den seit einigen Jahren von verschiedenen Seiten (z. B. von den Herren Graffunder, Beger, Köchly) gemachten Vorschlag, dem Bürger-Gymnasium die Vorbereitung auf das Studium der physikalischen, dem gel. Gymnasium die Vorbereitung auf das Studium der historischen Wissenschaften zuzuweisen, für ganz und gar verderblich halten, verderblich nicht nur für die gelehrten, sondern auch für die Bürger-Gymnasien, welche letztere, würde der Vorschlag ausgeführt, für diejenigen jungen Leute, welche Urproducenten, Industrielle, Kaufleute u. s. w. werden wollen, durchaus unbrauchbar werden würden. An einem andern Orte mehr darüber.

Digitized by Google

2. Der Sprach- und Litteraturunterricht in den mittleren Classen.

A. A. Im gelehrten Gymnasium.

Die Schüler sind im ersten Jahre durchschnittlich 13—14, im zweiten 14—15 Jahre alt; sie lernen seit drei Jahren Latein, seit anderthalb Jahren Französisch, seit einem Jahre Griechisch; der lateinischen Stunden sind im ersten Jahre wöchentlich 7, im zweiten 8, der griechischen in beiden Jahren wöchentlich 7, der französischen 3. Der englische Unterricht fängt hier an und zwar hat er im ersten Jahre 5, im zweiten 4 Stunden.

Wir fangen mit den Lehrmitteln an, und da diese für den Unterricht sich von selbst verstehen (eine Schulgrammatik, ein Lexikon, eine Sammlung von Aufgaben zum Uebersetzen in die fremde Sprache), so haben wir es nur mit der Lectüre zu thun.

Erwägt man nun, daß es wenige Bücher gibt, die man in diesen beiden Classen ganz lesen lassen könnte, so liegt es nahe, für dieselben Chrestomathien zusammen zu stellen. Weil aber mittlere Classen nicht mehr untere und noch nicht obere Classen sind, so müssen die Chrestomathien für dieselben sich sowohl von den für untere Classen bestimmten Lesebüchern, als von den für obere Classen bestimmten anthologischen Litteraturübersichten haarscharf unterscheiden. In den unteren Classen waren interessante Bruchstücke am Platze, weil die Schüler ein in einer fremden Sprache geschriebenes Ganzes noch nicht als solches auffassen können; in den obern Classen werden neben ganzen Werken wieder Bruchstücke nöthig, nämlich als Sprach- und Stilproben solcher Schriftsteller, die der Schüler kennen lernen, von denen er aber vorläufig kein ganzes Werk lesen soll; die Chrestomathie für mittlere Classen muß einerseits Bruchstücke, andrerseits ganze Werke geringeren Umfanges enthalten, jedoch abgekürzt, mit Auslassung der weniger interessanten oder aus irgend einem Grunde für diese Stufe nicht geeigneten Partien. Vgl. S. 214—218.

Digitized by Google

Die lateinische Chrestomathie für die mittleren Classen müßte nun enthalten

Für das erste Jahr:

a. 1. Noch einige Vitae des C. Nepos, der schon für das Lesebuch der unteren Classen benutzt worden ist;
2. Eine Auswahl leichterer Erzählungen aus Cicero;
3. Einige Abschnitte aus Curtius;

b. Etwa zwei Bücher der Metamorphosen mit den nöthigen Auslassungen;

Für das zweite Jahr:

a. 1. Das bellum gallicum in vollständigem Auszuge;
2. Eine Anzahl von Bruchstücken aus Livius, Sallust und Justin;
3. Wenigstens zwei der leichteren Reden Cicero's, etwa pro Ligario und pro rege Dejotaro;
4. Etwa zwei Bogen leichtverständliche Auszüge aus Cicero's didaktischen Schriften;

b. 1. Metamorphosen in Auswahl;
2. Leichtere Abschnitte der Aeneis.

Die griechische Chrestomathie Folgendes

Für das erste Jahr;

a. Ausgewählte Erzählungen und Schilderungen von Xenophon und Arrian. Hier ist es schwer, die Auswahl in Jacob's zweitem Curs zu übertreffen;

b. 1. Diejenigen der Fabellae iambicae des Babrius, die in der vorigen Classe in der gewöhnlichen prosaischen Fassung gelesen worden sind;
2. Zwei Bücher der Odyssee, etwa V und VI;

Für das zweite Jahr:

a. 1. Xenophon's Anabasis in vollständigem Auszuge;
2. Einige andre historische Bruchstücke, namentlich auch aus Xenophon's Hellenika; für gute Jahrgänge hier Plutarch's Leben Cicero's. (Allerdings ist Plutarch etwas schwer für

Digitized by Google

Schüler, die erst seit dreißig Monaten Griechisch lernen, auch gehört die vita Cic. nicht zu den besten Arbeiten Plutarch's; was indeß hier an Zeit verloren geht, kommt dadurch wieder ein, daß nun der Lehrer beim lateinischen Unterricht viel Reden über Cicero erspart.)

b. Vier andre Bücher der Odyssee, so daß dieselben mit den zwei Büchern des vorigen Jahres die *Ὀδυσσεία μικρά*, wie sie Prof. Koch herausgegeben, ausmachen.

Die französische Chrestomathie (von der meinigen war S. 215 die Rede) und die englische müssen zwar ebenfalls hauptsächlich Historisches und Episches (wenn auch Episches in Prosa: Roman und Novelle) enthalten; weil aber einerseits die neueren Sprachen leichter und die neueren Litteraturen mehr lyrisch sind als die alten, so füge man eine Anzahl leichter lyrischer Gedichte bei und auch Dramatisches, jedoch in Prosa, zur Uebung in der Conversationssprache.

Was nun die Unterrichtszeit betrifft, so ist sie bei den alten Sprachen in diesen beiden Classen zwischen Lectüre und Interpretation derselben einerseits und den Unterricht (Grammatik, Onomatik, Technik nnd Sprachkunst) andrerseits gleich zu vertheilen, so daß wir im ersten Semester des ersten Jahres 3 St. Lectüre und 4 St. Unterricht, im zweiten 4 St. Lectüre und 3 St. Unterricht; im zweiten Jahre 4 St. lat. Lectüre und 4 St. lat. Unterricht und das Griechische wie im ersten haben. Beim Französischen muß 1 St. Unterricht neben 2 St. Lectüre ausreichen; beim Englischen, wo der Elementarcurs in einem Vierteljahre abgemacht sein muß und ein zweites Vierteljahr lediglich unterrichtet wird, kann die eigentliche Lectüre erst mit dem zweiten Semester des ersten Jahres beginnen und müssen 2 St. ausreichen, so daß im zweiten Semester des ersten Jahres 3, im zweiten Jahre 2 St. für den Unterricht bleiben. Nur wolle man nie, wie es leider in vielen Schulen geschieht, zwei Autoren — Prosaisches und Poetisches — neben einander

Digitized by Google

lesen, sondern man vertheile sich den Lesestoff des Jahres auf die 40 Schulwochen und nehme Eins nach dem Andern vor.

Es scheint unnöthig, zu dem, was S. 217—223 über die Interpretation so wie über den grammatisch-onomatischen Unterricht auf dieser Stufe gesagt ist, Etwas hinzuzufügen; die Anleitung zum Verfertigen lateinischer Verse versteht sich ja auch wohl endlich wieder von selber. Haben die untern und mittleren Classen ihre Pflicht gethan, so muß, nachträgliche Belehrung über Einzelheiten und fortgesetzte Uebung abgerechnet, der Sprachunterricht als solcher mit dem Eintritt in die oberen Classen abgethan sein; statt der Sprache wird nun die Litteratur Hauptgegenstand und um die Zeit, wo die Schüler die Schule verlassen, muß auch diese diese Stelle verlieren und als Mittel betrachtet werden, das Leben eines Volkes aus ihr zu erkennen; wie der Sprachunterricht in Litteraturunterricht übergieng, so muß der Litteraturunterricht in historischen Unterricht übergehen.

B. B. Im Bürger-Gymnasium.

Hier sind die Schüler, die in den beiden unteren Classen seit zwei Jahren Französisch, seit einem Jahre Englisch lernen, zwar durchschnittlich um ein Jahr jünger als im gelehrten Gymnasium (12—14 Jahre); da aber sowohl dem Französischen wie dem Englischen wöchentlich 6 Stunden gewidmet werden, so läßt sich mehr lesen und eine größere Fertigkeit erzielen als in den mittleren Classen des gelehrten Gymnasiums.

Unterrichtsplan für das Französische.

Erstes (drittes) Jahr — Quarta, wenn die unterste Classe Sexta heißt — wöchentlich 6 St., jährlich 240. Lehrmittel: Mein französisches Sprachbuch und meine französische Chrestomathie.

Erstes und zweites Vierteljahr.

Lectüre, wöchentlich 3 St. — Historisches und Episches (in Prosa); der Lehrer macht bei der Interpretation auf die Tropen und Figuren aufmerksam, so wie auf die logisch-rheto-

Digitized by Google

rische Construction und auf den delectus verborum (Unterschied des Poetischen und des Prosaischen, des höheren und des gemeinen Ausdrucks); später geben die Schüler selbst die vorkommenden Tropen und Figuren an. — 60 St.

Unterricht.

a. Grammatik, wöchentlich 2 St. — Zusammenstellung und Vervollständigung der Formenlehre, das Nöthigste vom sogenannten Unregelmäßigen stark wiederholt und eingeprägt und — soweit es ohne Latein geschehen kann — erklärt. — 40 St.

b. Technik, wöchentlich 1 St. — Kurze Erzählungen mündlich und schriftlich in's Französische; Sprechübungen. — 20 St.

Drittes Vierteljahr.

Lectüre, wöchentlich 3 St. — Wie oben. — 30 St.

Unterricht.

a. Onomatik, wöchentlich 2 St. Genealogie einiger guten Wortfamilien, jedoch so, daß bei der ursprünglichen Bedeutung der Wörter stehen geblieben wird. Die bereits etymologisch geordneten Vocabeln der beiden ersten Jahre beizuziehen. — 20 St.

b. Technik, wöchentlich 1 St. Wie oben. — 10 St.

Viertes Vierteljahr.

a. Wiederholung des Gelesenen; Revertiren; Fragen (in französischer Sprache) darüber und Antworten; Auszüge. — 15 St.

b. Wiederholung der Onomatik. — 10 St.

c. Wiederholung der Formenlehre, besonders der sogenannten unregelmäßigen Verben. Die Schüler extemporiren Sätze, in denen dieselben vorkommen, sie gehen zu Hause einige Stücke des I. und II. Lesebuches durch und ziehen die Sätze aus, in welchen unregelmäßige Verben vorkommen. — 15 St.

Digitized by Google

d. Wiederholung und Fortsetzung der technischen Uebungen. — 10 St.

e. Wiederholung des Memorirten. — 5 St.

f. Uebungen im Declamiren franz. Verse. — 5 St.

Zweites (viertes) Jahr — Tertia — wöchentlich 6 St., jährlich 240 St. Sprachbuch und Chrestomathie.

Erstes und zweites Vierteljahr.

Lectüre, wöchentlich 3 St. — Das leichtere Rhetorische, Lyrische und Didaktische, so wie das versificirte Epische. — Die Schüler geben die Tropen und Figuren an und achten zugleich darauf, in welchen Darstellungen mehr oder weniger dieses Redeschmuckes vorkommt, so wie welche Tropen und Figuren vorzugsweise nur den Dichtern geläufig sind, welche andre vorzugsweise den Rednern. Es wird auf die Art, wie die Autoren ihre Gedanken ordnen, geachtet und der Lehrer macht auf den jeder Gattung eigenthümlichen Stil aufmerksam, so wie auf den delectus verborum.

Unterricht.

a. Grammatik, wöchentlich 2 St. — Die im propädeutischen Cursus mit der Formenlehre verbundene Syntax wird hier, von der Formenlehre abgesondert, auf's Neue durchgegangen und früher Uebergangenes, was jedoch für die Technik von Wichtigkeit ist, hinzugefügt. Die Schüler sollen hier, so weit eine solche Forderung zu erfüllen ist, den Zusammenhang der Capitel der Syntax einsehen lernen. Sie sollen aber auch im Auffassen und Anwenden der einzelnen syntaktischen Lehrsätze fester werden, und zu dem Ende thun wir hier das Gegentheil von dem, was im propädeutischen Cursus geschah. Während dort die Regel erst auftrat, nachdem sie in einer Anzahl von Beispielsätzen angeschaut worden war, ist hier der Lehrsatz das Erste und die Schüler müssen aus ihrer Lectüre Sätze aufsuchen, in denen er zur Anwendung kommt. — 40 St.

b. Technik, wöchentlich 1 St. — Kürzere Beschreibungen von Natur- und Kunstkörpern, so wie von Gegenden und Orten

Digitized by Google

in's Französische übersetzt, dazu einige Briefe. Sprechübungen. — 20 St.

Drittes Vierteljahr.

Lectüre, wöchentlich 3 St. — Einiges Rhetorische, Didaktische und Lyrische; das Lustspiel in der Chrestomathie. Wenn es die Zeit erlaubt, so lasse man auch eins der beiden Proverbes von Leclercq (im Lesebuch II) rollenweise memoriren. — 30 St.

Unterricht.

a. Onomatik, wöchentlich 2 St. — Die im dritten Vierteljahre des vorigen Schuljahres zusammengestellten Familien werden mit einigen neuen vermehrt, und wird nun die tropische Bedeutung der Wörter besonders in's Auge gefaßt. Bei jeder Bedeutung eines vieldeutigen französischen Wortes muß nicht nur das entsprechende deutsche, sondern auch das englische Wort beigefügt und gemerkt werden. Eine Reihe von Formeln und Sprichwörtern zu memoriren. — 20 St.

b. Technik, wöchentlich 1 St. — Kleine didaktische Sachen werden in's Französische übertragen; daneben gibt der Lehrer den Schülern französische Lehrbücher der Grammatik, Mathematik, Naturgeschichte u. s. w., in denen sie zu Hause einige Abschnitte zu lesen und die Terminologie zu notiren haben, worauf die Schüler versuchen, kurze und leichte Abschnitte aus ihren deutschen Lehrbüchern in's Französische zu übertragen. Der Unterricht von hier an ganz in französischer Sprache, wogegen die Interpretation deutsch bleibt. — 10 St.

Viertes Vierteljahr.

a. Wiederholung des Gelesenen, Fragen u. s. w. — 15 St.
b. Wiederholung der Grammatik. — 10 St.
c. Wiederholung der Onomatik. — 10 St.
d. Wiederholung der technischen Uebungen. — 15 St.
e. Wiederholung des Memorirten. — 5 St.
f. Vergleichung des Französischen, Englischen und Deutschen, so daß das Französische zu Grunde gelegt wird. — 5 St.

Digitized by Google

Der Unterrichtsplan für das Engliſche iſt mutatis mutandis derſelbe.

Nur wäre für den Unterricht im gelehrten Gymnaſium noch zu bemerken, daß man nicht weit kommt, wenn der Unterricht in den alten Sprachen von dem franzöſiſch-engliſchen keine Notiz nimmt, und ſo vice versa. Nehmen wir z. B. an, der Lehrer des Lateiniſchen im fünften Jahrescurs des gelehrten Gymnaſiums verwende einige Wochen hindurch 2 St. auf Onomatik und laſſe lateiniſche Wortfamilien zuſammenſtellen. Hält er nun darauf, daß neben der deutſchen Ueberſetzung auch jedesmal die franzöſiſche gemerkt werde, ſo gewinnen die Schüler viel, nicht nur für ihre Kenntniß des Franzöſiſchen, ſondern auch des Lateiniſchen. Man habe z. B. die Familie mittere und es ſollen die tropiſchen Bedeutungen mit angegeben werden, ſo würden die Schüler (ich laſſe die deutſchen Ueberſetzungen hier aus) zugleich etwa folgende franzöſiſche Ueberſetzungen zu merken haben.

Mittere.

1. ....., faire aller, pousser, diriger, introduire, mettre, z. B.

mittere equum *(Hor.)* Pousser son cheval; — carpentum supra *(Varro)* Faire passer un char sur; — aliquem ad mortem *(Cic.)*, morti *(Plaut.)* Envoyer qqn à la mort, au supplice, faire périr; — legiones sub jugum *(Cic.)*, sub jugo *(Liv.)* Faire passer des légions sous le joug; — in suffragium *(Liv.)* Faire voter; — manum ad arma *(Sen.)* Porter la main sur ses armes; — vela ad portus, in syrtes *(Cat., Virg., Ovid.)* Faire voile vers un port, diriger un vaisseau sur des écueils; — aedas sub titulum *(Ovid.)* Mettre une maison en vente, etc.

2..... Envoyer, mander par lettre, écrire à .... z. B. mittere equitatum *(Caes.)*, legatos *(Cic.)* Envoyer de la cavalerie, une ambassade, députer; — Delphos consultum *(Nep.)* Envoyer consulter l'oracle de Delphes, misit orare ut *(Ter.)* Il m'a fait prier de, misi qui diceret, qui solveret *(Cic.)* J'ai

Digitized by Google

fait dire, j'ai fait payer; mittere librum alicui (*Cic.*) Dédier un livre à qqn, etc. etc.

So die übrigen Bedeutungen des Stammwortes und demnächst die Familie. Der Lehrer des Französischen dagegen würde den verschiedenen deutschen Uebersetzungen die lateinischen (mettre 1. ponere etc.) beizufügen haben. Wo sich die verschiedenen Unterrichtsfächer nicht in dieser Art unterstützen und in die Hände arbeiten, da wird nicht nur wenig, sondern meist auch schlecht gelernt; namentlich wimmeln die französischen Scripta von unfranzösischen Wendungen und Ausdrücken, zu denen das Lateinische verführt; das Französische dringt bei dem hergebrachten Unterricht in den Gymnasien freilich nicht tief genug in den Geist der Schüler ein, um seinerseits die lateinischen Scripta zu verderben; doch kommt auch das vor.

3. Der Sprach- und Litteraturunterricht in den oberen Classen.

A. A. Im gelehrten Gymnasium.

Wir haben uns oben gegen den Vorschlag erklären müssen, die gewöhnliche gelehrte Schule zu einer Vorbereitungsanstalt auf das Studium nur Einer Hälfte der Wissenschaften — der sogenannten historischen — zu degradiren; dagegen müssen wir einen andern Vorschlag machen, der uns in der Natur der Sache besser begründet scheint. Wir können ihn hier übrigens nur andeuten.

Es war eine glückliche Anwendung des großen Princips der Arbeitstheilung auf die Pädagogik, als man die Gymnasien aufhören ließ die allgemeinen Schulen höherer Bildung zu sein, weil sie als solche eine Aufgabe hatten, die bei unsern ökonomischen und Culturverhältnissen nicht zu lösen ist. Wo der innere Trieb oder die öffentliche Meinung von den Gelehrten und den Beamten nur geringe Leistungen verlangt, die producirenden Stände aber reich und klug genug sind, um den Gelehrten und Beamten keinen Vorrang der Einsicht und Bildung

Digitized by Google

gönnen zu wollen: da reicht Eine Art höherer Schulen aus; bei uns sprachen tausend Gründe dafür, für denjenigen Theil der Jugend, der sich den erwerbenden Berufen widmen will — wir meinen die Berufe, deren Princip der Erwerb ist — neben den Gymnasien, die nun zu gelehrten Gymnasien wurden, eigene Schulen — wir nennen sie Bürger-Gymnasien — zu gründen.

Aber auch nach dieser Secession haben die gelehrten Gymnasien noch immer eine doppelte Aufgabe: sie sollen einestheils künftige Gelehrte aller Fächer, andrentheils künftige Geschäftsmänner im öffentlichen Dienste, überhaupt die, von denen man zwar keine Gelehrsamkeit, aber das verlangt, daß sie „studirt" haben, zu ihren Studien vorbereiten.

Man würde die Grenzen, innerhalb welcher das Princip der Arbeitstheilung heilsam bleibt, überschreiten, wollte man das gelehrte Gymnasium noch einmal in eine Beamtenschule und eine Gelehrtenschule spalten, vielmehr sprechen viele Gründe dafür, daß die künftigen Gelehrten mit den künftigen Geschäftsmännern dieselbe Schulbildung genießen. Dennoch kann man nicht leugnen, daß die gegenwärtige Praxis Uebelstände mit sich führt, denen abzuhelfen unumgänglich nöthig ist. Man erwäge Folgendes:

Es ist zwar nicht immer das größere oder geringere Maß von Talent, was den Einen zum Betrieb der Wissenschaft, den Andern zur Praxis führt: es gibt Gelehrte von mäßigen, Geschäftsmänner von außerordentlichen Gaben. Im Allgemeinen wird man aber annehmen dürfen, daß ein junger Mensch, der, in welchem Fache es auch sei, sich zum Gelehrten auszubilden die Absicht hat, mehr Talent habe als ein Andrer, der Pfarrer oder Advocat oder praktischer Arzt oder Beamter werden will. Indem nun unsere Maturitätsprüfungen von beiderlei Kategorien dieselben Leistungen verlangen, fordern sie von den Einen zu viel, von den Andern zu wenig; den Einen wird über ihre Kräfte zugemuthet, die Andern sind zu *ihren* Studien nicht hinlänglich vorbereitet. Man klagt über die Ungunst, die heut-

Digitized by Google

zutage auf den classischen Studien laste; man sollte sich selber anklagen, den eigenen Unverstand. Die beiden alten Litteraturen sind dermaßen ewig jung, daß heute so gut wie zu Reuchlin's und Hutten's Zeiten die Jugend sich gern mit ihnen beschäftigt und sich auch ältere Leute mit ihnen gern beschäftigen würden, wenn die Schule an ihnen ihre Pflicht gethan hätte. Weil aber der Sprachunterricht ganz und gar verkehrt ist, so ist und bleibt das Lesen eine Qual und eine Stümperei, und wird darum nach der Schule nicht fortgesetzt. Dazu kommt, daß man einer Masse von jungen Leuten die Lectüre von Schriften zumuthet, die den meisten von ihnen auch im höheren Alter noch zu schwer sein würden, anstatt sie mit solchen Werken zu beschäftigen, denen der Mittelschlag junger Leute gewachsen ist. Pindar, Thucydides, Platon sind schlechterdings keine Schriftsteller für unsere gelehrten Gymnasien; das Buchstabiren in ihnen dient zu weiter Nichts, als daß die Zeit verloren geht, in der man, beschränkte man sich auf Homer, Herodot, Xenophon u. s. w., nicht nur Etwas lernen lassen, sondern auch eine für das ganze Leben dauernde Neigung für die alten Litteraturen erwecken könnte. Wenn man einmal einsehen wird, daß junge Leute, die erst zur Universität gehen sollen, keine Professoren sein können und daß es besser ist, Weniges gut als Vieles schlecht zu wissen, so wird man die Reglements über die Maturitätsprüfungen bedeutend ändern.

Nun aber haben die Wissenschaften, und zwar nicht bloß die sogenannten historischen, sondern auch die physikalischen, neben ihrer eigentlich wissenschaftlichen Seite auch eine gelehrte; alle Wissenschaften, mit Ausnahme einiger erst seit Kurzem entstandenen, haben eine lange Geschichte, eine weitschichtige Litteratur, oft in vielen Sprachen, und von dem Gelehrten eines Faches müssen wir verlangen, daß er seine Wissenschaft nicht nur in ihrer heutigen Gestalt kenne, was dem bloßen Praktiker zur Noth genügt, sondern daß er daneben eine historisch-kritische d. h. eine gelehrte Kenntniß seines Faches habe — wobei man

Digitized by Google

die Geschichte der Wissenschaft mit der Geschichte des Gegenstandes, wenn derselbe eine Geschichte hat, welche auch dem bloßen Praktiker nicht unbekannt sein darf, nicht verwechseln wolle. Gelehrsamkeit, in welchem Fache es auch immer sei, kann aber nur von denen erworben werden, die neben den nöthigen Sprachkenntnissen auch einen gewissen Grad philologisch-historischer Technik besitzen, Fertigkeit in der philologischen und historischen Kritik, in der Exegese und in der doctrinalen Kritik, was sich bei den Philologen, obschon diese es lediglich mit den Nationallitteraturen zu thun haben, am besten lernt.

Zu der nöthigen Anzahl gelehrter Philologen, Theologen und Juristen sind wir nun noch immer gekommen, was sich aus der Natur dieser Fächer erklärt, die Jeden nöthigt, das auf der Schule nicht Gelernte anderswo zu erwerben; dagegen fehlt es uns an Mathematikern, Physikern, Chemikern, Astronomen, Geologen, Mineralogen, Botanikern, Zoologen, Anatomen, Physiologen, Medicinern, Polytechnikern, Kriegskundigen, Staatskundigen u. s. w., welche man als Gelehrte ihres Faches ansehen könnte, in einem so hohen Grade, daß man es aus Scham vor dem Auslande nicht sagen dürfte, wenn es dort in dieser Beziehung im Allgemeinen besser stünde. Daß unter diesen Umständen der größte Theil der wissenschaftlichen Litteratur der Alten für uns, so zu sagen, wie nicht vorhanden ist, weil die, welche die Sachen kennen, ohne hinlängliche Kenntniß der Sprachen und der philologischen Technik sind, den Philologen aber, denen die Nationallitteraturen genug zu thun geben, nicht zuzumuthen ist aus Vielwissern Alleswisser zu werden, um jedes beliebige Buch erklären zu können, dieß ist zwar ein Unglück, aber das geringere; das Schlimmste ist, daß ein von Lehrern, die nur die Gegenwart ihrer Wissenschaft kennen, die in ihrem Fache nicht Gelehrte sind, gegebener Unterricht in der Regel höchst ungenügend bleiben muß. Lehrer, die nicht Gelehrte sind, verfallen meist einem höchst rohen Dogmatismus, entweder einem sogenannten philosophischen oder einem sogenannten empirischen,

Digitized by Google

und überhaupt muß jede Wissenschaft, die ausschließlich in solchen Händen ist, sehr viel Pathologisches zeigen.

Ist es aber wünschenswerth, daß wenigstens der größere Theil der Lehrer auch der mathematisch-physikalischen, medicinischen, polytechnischen, ökonomischen, kriegswissenschaftlichen und politischen Fächer in ihren Wissenschaften ganz so Gelehrte seien, wie es ein Theil der juridischen und theologischen Lehrer ist, damit einerseits der Unterricht, den die künftigen Praktiker bei ihnen haben, gründlicher werde und andrerseits künftige Gelehrte von ihnen (in Seminaren u. s. w.) die angemessene Bildung erlangen können: so muß man Anstalten treffen, durch die es möglich wird, daß das als nothwendig Erkannte auch geleistet werde. Und zwar müssen diese Anstalten auf den gelehrten Gymnasien beginnen.

Wir schlagen demnach vor, daß für künftige Gelehrte, gleich viel welchem Fache sie sich zu widmen gedenken, auf ungefähr sechs bis acht gelehrte Gymnasien Eine zweiclassige höhere Schule, die man Selecta, Lyceum oder wie sonst immer nennen mag, gegründet werde, so daß, während das Gros der künftigen Praktiker mit etwa 18 Jahren vom Gymnasium unmittelbar zur Universität gienge, die künftigen Gelehrten noch einer zweijährigen höheren Schulbildung theilhaftig würden. Der Zweck dieser Lyceen wäre: 1) ihren Schülern eine größere Fertigkeit im Verständniß und Gebrauche der beiden alten wie der beiden neueren fremden Sprachen zu geben, 2) ihnen eine vollständigere Kenntniß zunächst der beiden alten, dann aber auch der drei neueren Litteraturen zu geben, 3) sie zur Philologie anzuleiten, dieselbe nicht als Beschäftigung mit den Nationallitteraturen und eben so wenig als Alterthumswissenschaft verstanden, sondern als eine zur gelehrten, zur philologisch-historischen Behandlung jedes Faches nöthige Technik.

Wir hätten also die drei oberen Classen für sämmtliche Schüler des gelehrten Gymnasiums, und für eine Elite noch zwei Lycealclassen.

Digitized by Google

In den drei oberen Classen haben wir Schüler von circa 15—16, 16—17, 17—18 Jahren; der lateinischen Stunden sind wöchentlich 7, der griechischen ebenfalls 7, der französischen 2, der englischen im ersten (sechsten) Jahre 3, in den beiden folgenden 2.

Indem wir uns auf das S. 223—231 Gesagte beziehen, geben wir hier diejenigen Schriften an, mit welchen die Schüler in diesen drei Jahren beschäftigt werden sollten.

Erstes (sechstes) Jahr.

Latein. (4 Stunden Lectüre.)

a. 1. Livius, so viel sich in etwa 15 Wochen bezwingen läßt;
2. Sallust, bellum Iugurthinum, mit einigen Auslassungen, in etwa 5—6 Wochen.

b. Aeneis im zweiten Semester, wo möglich 6 Bücher, und mit steter Rücksicht auf die Odyssee.

Griechisch. (4 Stunden Lectüre.)

a. Odyssee, nun aus, natürlich mit den nöthigen Auslassungen, im ersten Semester.

b. 1. Herodot. Zunächst die Bücher über die Perserkriege, jedoch mit Uebergehung der Excurse; aus andern Büchern interessante Stellen, namentlich Geo- und Ethnographisches. Etwa 14 Wochen.

2. Aus der für die oberen Classen bestimmten Anthologie sollten hier interessante Stücke aus Xenophon's Hellenika und daneben entweder Einiges von Plutarch (Phocion, — Themistokles, Aristides, Perikles) oder aber die Rede des Lysias gegen Eratosthenes, die sich an Xenophon's Schilderung der Herrschaft der dreißig Tyrannen anschließt, gelesen werden. Etwa 6 Wochen.

Zweites (siebentes) Jahr.

Latein. (4 Stunden Lectüre.)

a. 1. Livius, noch 4—5 Wochen, wobei zugleich darauf zu sehen, daß nun eine Uebersicht der Oekonomie des Werkes gewonnen wird;

Digitized by Google

2. Sallust's Catilina, 4 — 5 Wochen;
3. Eine Reihe von Cicero's Reden, besonders Staatsreden, zuerst die erste Catilinaria, dann die Verrinischen, etwa nach der von Friedemann in seiner größeren Chrestomathia Ciceroniana getroffenen Auswahl, u. e. A., etwa 10 — 11 Wochen.
4. Aus der Anthologie eine Anzahl von Cicero's Briefen (unter denen Herr Süpfle gut gewählt hat) und ebenfalls eine Uebersicht des bellum civile von Cäsar: etwa die ersten 5 Wochen des zweiten Semesters.

b. 1. Nun Uebersicht der ganzen Aeneis, durch Lesung einer Reihe von Fragmenten, etwa 3 Wochen;
2. Dann Oden von Horaz, etwa 12 Wochen.

Griechisch. (5 Stunden Lectüre.)

a. 1. Ilias, so viel man in etwa 14 Wochen bezwingen kann;
2. Elegisches, Gnomisches und Epigrammatisches, wovon die Anthologie eine Auswahl enthalten muß; etwa 6 W.;

b. 1. Als Vorbereitung auf Demosthenes zuerst eine Rede von dem kühl-correcten Isokrates, wo man zwischen dem Panegyricus und dem Archidamus, welcher letztere einen tieferen Blick in das griechische Leben gewährt, die Wahl hat; dann wenigstens Eine Rede und wo möglich zwei von dem klaren und faßlichen und dabei historisch interessanten Lysias: etwa 5 Wochen;
2. So viel von Demosthenes, als sich in 11 — 12 Wochen bezwingen läßt, zuerst die drei olynthischen Reden; eine kürzere gerichtliche sollte auch nicht fehlen, und so viel erreicht werden, daß die Gestalt des Demosthenes den Schülern lebendig wird;
3. Xenophon's Apologie des Sokrates, etwa 3 Wochen.

Drittes (achtes) Jahr.

Latein. (5 Stunden Lectüre.)

a. 1. Tacitus' Germania und Agricola;

Digitized by Google

2. Ein Auszug aus den Tusculanen und aus de finn., das erste Buch von den Pflichten nebst Uebersicht des Ganzen, und ein Tractat von Seneca;
3. In den letzten Wochen des Semesters eine Anzahl der Briefe des jüngeren Plinius, noch einige Briefe von Cicero, und, wenn es die Zeit erlaubt, ein paar Biographien des Cornelius Nepos, um an ihnen zu zeigen, wie historische Kritik verfährt.

b. 1. Virgil, einige Eclogae, etwa 3 Wochen;
2. Horaz, eine Anzahl der Epistolae, namentlich auch de arte poetica, etwa 10 Wochen;
3. Aus der Anthologie einige Briefe aus dem Pontus und einige Fragmente von Lucretius, etwa 2 Wochen;
4. Entweder zwei Komödien von Terenz, wo man zwischen Andria, Adelphi und Heautontimorumenus die Wahl hat, oder eine von Plautus und eine von Terenz, 5 W.

Griechisch. (6 Stunden Lectüre.)

a. 1. Einige Idyllen von Theokrit, und zwar vorzugsweise solche, wo der Gegenstand Theokrit und Virgil (dessen Eclogae die Schüler im zweiten Semester kennen lernen, s. o.) gemeinsam ist, wie z. B. Pharmaceutria, oder woran man doch die Abhängigkeit des Römers zeigen kann: etwa 4 Wochen;
2. Ein Drama von Euripides, etwa 5 Wochen. (Es ist mit Euripides zu beginnen, einmal weil er der modernen Denkart näher steht und so eine passende Brücke zu Sophokles abgibt, dann aber, weil ihn die Schüler verachten, wenn sie ihn nach Sophokles kennen lernen.)
3. Zwei Dramen von Sophokles und Uebersicht der andern, etwa 11 Wochen.

b. 1. Aus der für die oberen Classen bestimmten Anthologie die Einleitung und etwa 15 — 20 ausgewählte Capitel des Thucydides;

Digitized by Google

2. Aus derselben Aeschines gegen Ktesiphon und Demosthenes Rede für den Kranz;
3. Aus derselben eine Auswahl didaktischer Stücke, die raisonnirend, nicht streng dialektisch sind: aus Xenophon's Memorabilien, aus verschiedenen platonischen Dialogen, aus Arrian's Epictetea, aus Plutarch's Moralia. (Zur Vergleichung mit der Xenophonteischen etwa noch Platon's Apologie des Sokrates.)

Bei den wenigen Stunden, die in den oberen Classen des gelehrten Gymnasiums den beiden neueren fremden Sprachen eingeräumt werden können, muß der Gebrauch einer Anthologie (für das Französische liegt mein Tableau anthologique vor) genügen, doch sollte die Lectüre einer Tragödie von Corneille oder Racine, einer Komödie von Molière, so wie von wenigstens zwei shakespere'schen Dramen daneben möglich gemacht werden. Diese wenigen Stunden für Französisch und Englisch haben übrigens nur dann einen Sinn, wenn der von uns verlangte Unterricht in den unteren und mittleren Classen statt gefunden hat; wo man, wie es bisher die Regel ist, mit zwei Stunden anfängt, da kann dieß doch nur die Absicht haben, ut aliquid fecisse videamur.

Auch hier scheint es unnöthig, zu dem, was S. 223—231 gesagt, Näheres hinzuzufügen. Wir gehen somit zu der Lectüre in den beiden Lycealclassen über.

Nehmen wir wöchentlich nur 24 Stunden an (denn hier muß schon mehr Zeit zum Selbststudium bleiben), so können dem Sprach- und Litteraturunterrichte davon 16 Stunden eingeräumt werden, dem griechischen 4, dem lateinischen 5, dem deutschen 3, dem französisch-englischen 4 (in Einem Semester Französisch, im zweiten Englisch), dem wissenschaftlichen Unterrichte, der aber auch hier ein philologischer ist, 8. (Das Hebräische fällt in Nebenstunden, wie schon in den drei oberen Classen, und ist facultativ.)

Digitized by Google

Aus der griechischen Nationallitteratur müßte nun in diesen zwei Jahren vorkommen:

a. 1. Die Theogonie des Hesiod, mit steter Rücksicht auf die homerische Ansicht der Götterwelt;
2. Pindar, eine Auswahl, bei der man entweder vom Leichteren zum Schweren (wie es Dr. R. Rauchenstein S. 11 seiner „Einleitung" angegeben) oder chronologisch gehen kann;
3. Ein Drama von Aeschylus;
4. Noch zwei von Sophokles;
5. Noch eins von Euripides;
6. Eine Komödie von Aristophanes;

b. 1. Thucydides, eine Auswahl (z. B. die sicilianische Expedition, Staatsreden), so jedoch, daß ein Ueberblick gewonnen wird;
2. Zwei oder drei Dialoge von Platon;
3. Theophrast's Charaktere in Auswahl (dabei Hottinger benutzen) und Epiktet;

c. Dabei muß dann die schon oben erwähnte litterar-historisch geordnete Anthologie hier ganz durchgegangen und auf sie, so wie auf die übrige Lectüre der litterar-historische Unterricht gegründet werden.

Aus der römischen Nationallitteratur:

a. 1. Tacitus' Annalen, in Auswahl;
2. Desselben Historiae, in Auswahl;
3. Suetonius;
4. Cicero's de natura Deorum und etwa noch weitere Auszüge aus den moralischen Schriften;

b. 5. Virgil's Georg.;
6. Catull, Tibull und Propertius;
7. Horaz' Serm.;
8. Persius und Juvenal.

Digitized by Google

Der wissenschaftliche Unterricht würde sich an folgende Schriften anlehnen, so jedoch, daß auch französische und englische beigezogen würden:

Im ersten Jahre

1. Euklid's Elemente und Data; — Apollonius Conic.;
2. Ausgewählte Abschnitte aus Theophrast's Pflanzen-, aus Aristoteles' Thier- und aus Plinius' Naturgeschichte;
3. Arrian's Periplus, Herodot als Geo- und Ethnograph, Abschnitte aus Strabo, Claud. Ptolemäus, Pomp. Mela Plinius (B. 2—6);

Im zweiten Jahre

1. Die τέχνη γραμματική des Dionysius Thrax, verglichen mit Donat oder Priscian;
2. Aristoteles' Kategorien und Trendelenburg's Elementa logices arist.;
3. Ein übersichtlicher Auszug aus Cicero's Brutus, Orator und de Oratore, in Verbindung gesetzt mit Auszügen aus Quinctilian; dann Abschnitte aus Aristoteles' Rhetorik;
4. Abschnitte über das Leben im Alterthum, zugleich zur Uebung in der historischen Kritik, z. B. Dionysius von Halik. oder Appian verglichen mit Niebuhr's Ansichten und Aehnliches.

Weiß man daneben aus der nationalen und wissenschaftlichen Litteratur der Franzosen und Engländer in diesen zwei Jahren den rechten Nutzen zu ziehen, so darf man annehmen, daß so vorbereitete junge Leute, welcher Wissenschaft sie sich auch widmen mögen, die Mittel haben, Gelehrte in ihrem Fache zu werden.

B. B. Im Bürger-Gymnasium.

Sehr viele Aeußerungen von Realschulmännern über die Anstalten, an welchen sie wirken, sprechen es entweder ausdrücklich aus oder geben es doch zu verstehen, daß sie für ihre beiden oberen Classen auf sechszehn- bis achtzehn-, ja neunzehnjährige

Digitized by Google

Schüler rechnen. Wir rechnen auf Schüler dieser beiden Classen von vierzehn bis sechszehn, höchstens siebzehn Jahren, indem wir nicht begreifen, warum ein junger Mensch, der es möglich machen kann, bis in sein neunzehntes Jahr eine seiner allgemeinen Bildung gewidmete Schule zu besuchen, ein Bürger-Gymnasium und nicht statt dessen ein gelehrtes Gymnasium besuchen sollte. Allerdings hat das gelehrte Gymnasium eine Richtung nach der Wissenschaft, das bürgerliche nach dem Leben; so gut aber künftige medicinische, juristische, theologische und andre Praktiker das gelehrte Gymnasium besuchen, so gut können auch künftige technologische Praktiker es thun, wenn das Bürger-Gymnasium, das den Unterricht in den beiden alten Sprachen und Litteraturen ausschließt, ihnen nicht, neben seiner Richtung auf das gewerbliche und bürgerliche Leben, noch einen bedeutenden Vortheil bietet. Dieser Vortheil kann nur in einer kürzeren Schulzeit bestehen: wer das gelehrte Gymnasium besucht, kommt erst im neunzehnten Jahre zu seinem Fachstudium; wer ein Bürger-Gymnasium besucht, will dasselbe im siebzehnten Jahre beginnen können, sei es, daß er eine Fachschule bezieht oder zu einem Geschäftsmann in die Lehre geht. Man kann die europäische Armuth beklagen, welche die Menschen zwingt, Zeit und Geld am unrechten Orte zu sparen; die Verhältnisse sind aber nun einmal so, und die Pädagogik muß sich ihnen anbequemen.

Dieses kann auf zweierlei Art geschehen.

Man kann Alles, von dem man glaubt, daß es zur humanen Bildung gehöre, ungeachtet der kurzen Schulzeit in den Schulunterricht aufnehmen, wobei man dann gezwungen ist, theils den Schülern das Lernen von Dingen zuzumuthen, für die sie in diesem Alter noch nicht reif sind, theils den Gegenständen zuzumuthen, sich in einer Weise behandeln zu lassen, die ihrer Natur zuwider ist.

Oder man kann dasjenige, für welches erst in einem reiferen Alter Interesse und Verständniß zu erwarten ist, vom Schulunterricht ausschließen, dabei aber durch Mittheilung der

Digitized by Google

Elemente und durch eine angemessene Belehrung die Schüler dahin bringen, daß sie die Lücken ihrer Schulbildung später auszufüllen so befähigt als geneigt sind.

Wir halten den zweiten Weg für den einzig wahren, und darnach beurtheile man unsern Sprach- und Litteraturunterricht in den beiden oberen Classen des Bürger-Gymnasiums, bei vierzehn- bis sechszehnjährigen Schülern, die obendrein in diesen beiden oberen Classen ihre Hauptkraft auf Mathematik, Physik und Chemie wenden müssen. In der Technik der französischen und englischen Sprache kann das Bürger-Gymnasium seine vierzehn- bis sechszehnjährigen Schüler weiter bringen, als das gelehrte Gymnasium seine funfzehn- bis achtzehnjährigen; was aber die eigentliche litterarische Bildung betrifft, so muß sich das Bürger-Gymnasium begnügen, wenn es, solche Schriften lesend, die Vierzehn- bis Sechszehnjährigen verständlich sind, seine Schüler dahin bringt, daß sie Lesen gelernt und die Neigung gewonnen haben, mit steigender Reife ihre litterarische Bildung durch fortgesetzte Lectüre zu erweitern und zu vertiefen. Es ist gar Nichts dagegen einzuwenden, wenn in den oberen Classen des Bürger-Gymnasiums Einzelnes von Göthe, Shakespere, Racine u. s. w. gelesen wird; verlangt man aber, daß die Schüler z. B. „mit Goethe's Entwickelungsgange, seiner Welt- und Lebensanschauung, mit dem eigenthümlichen Charakter, den verschiedenen Perioden seiner Poesie u. s. w. bekannt gemacht werden" (Päd. Revue, 1846, Bd. XII, S. 13), so finde ich, daß dieß über die Aufgabe der oberen Classen sogar des gelehrten Gymnasiums hinausgeht.

Unterrichtsplan für das Französische.

Erstes (fünftes) Jahr — Secunda —, wöchentlich 4 St., jährlich 160.

Lectüre, wöchentlich 2 St.; mein Tableau anthologique, T. II; das Meiste aus dem dritten und vierten Buche: Historiker und Redner (S. 1—562), daneben subsidiarisch die Chrestomathie und das Lesebuch und noch eine Tragödie von Cor-

Digitized by Google

neille. Von den zwei Stunden wird eine weniger auf die Lectüre als auf genaues Durchsprechen des zu Hause Gelesenen verwendet. Da das Tableau anthologique die französische Litteratur seit 1789 historisch darstellt, so ist aus Lesebuch und Chrestomathie nun der dem XVI., XVII. und XVIII. Jahrhundert angehörige Inhalt chronologisch und nach Autoren zusammen zu stellen und zur Grundlage des litterarischen Unterrichts zu machen. Bei der Interpretation geben die Schüler über die logische Construction des Gelesenen Rechenschaft, so wie über die Unterschiede poetischer und prosaischer Darstellung und der drei prosaischen Gattungen. Der Lehrer bemüht sich zu zeigen, wie verschiedene Autoren derselben Gattung sich unterscheiden, indem er z. B. die Rede von Mirabeau über die Kirchengüter (Tabl. II, p. 6—12) mit der Rede von Sieyes über denselben Gegenstand (p. 18—21), oder die zwei Reden von Talleyrand und Broglie (p. 81—91) über den spanischen Krieg, oder eine Predigt von Massillon mit einer von Vinet, ferner Guizot's historische Darstellung (p. 107—153) mit derjenigen andrer Historiker, z. B. Sismondi (153—166), Michelet (184—201), Augustin Thierry (209—239), Barante (253—268), Thiers (294—309), Mignet (309—316) u. s. w. vergleicht.

Unterricht.

a. Sprachkunst, wöchentlich 1 St. — Historische, rhetorische und didaktische Fragmente, so wie einige Dialoge werden in's Französische übertragen; in der Stunde werden die Arbeiten beurtheilt und besprochen: 40 St.

b. Litteraturgeschichte nach Autoren und Büchern (also mehr äußere Litterärgeschichte, vgl. S. 227, a, b, c) seit Marot, besonders die Autoren, von denen die Schüler Sachen gelesen haben, wöchentlich 1 St., jährlich 40 St.

Zweites (sechstes) Jahr — Prima —, wöchentlich 3 St., jährlich 120 St.

Digitized by Google

Lectüre, wöchentlich 1 St. Mein Tableau anthologique T. I (Poesie) und aus dem II. die zweite Abtheilung, Buch V u. VI: Philosophie und Sciences exactes (S. 563—816); daneben subsidiarisch die Chrestomathie und das Lesebuch, nebst einer Tragödie von Racine und einer Komödie von Molière. Von jeder Stunde kann nur die Hälfte zur Lectüre verwendet werden; in der andern Hälfte läßt sich der Lehrer über das zu Hause Gelesene (franz.) berichten und er stellt prüfende Fragen. Der dem XVI., XVII. und XVIII. Jahrhundert angehörige Inhalt des Lesebuchs und der Chrestomathie wird nun eidographisch geordnet, und dient, nebst dem Inhalte des Tableau anthologique, dem litterarischen Unterrichte zur Grundlage. — Die Schüler müssen jetzt selbst über die Unterschiede verschiedener Autoren derselben Gattung Rechenschaft geben; der Lehrer bemüht sich dann, von einigen Autoren, wie z. B. Chateaubriand (Tabl. I, p. 261—302), Frau von Staël (302—333), Courier (349—370), V. Hugo (433—466), Guizot (II, 107—153), Napoleon (377—406) u. e. A., von denen Darstellungen aus verschiedenen Gattungen vorliegen, das litterarische Porträt den Schülern zur Anschauung zu bringen. — 40 St.

Unterricht.

a. Sprachkunst, wöchentlich 1 St. — Historische, rhetorische und didaktische Stücke, so wie Geschäftsaufsätze werden aus dem Englischen in's Französische übersetzt; — dann halbfreie französische Arbeiten: Concentration, Amplification, Imitation, Umbildung einer Erzählung oder Abhandlung zu einer Rede, einer Rede zu einer Erzählung u. s. w.; — endlich einige freie Arbeiten: 40 St.

b. Die Hauptrichtungen und treibenden Gedanken in der französischen Litteratur seit Franz I. (also mehr innere Litteraturgeschichte, vgl. S. 227, d, e, f), wöchentlich 1 St., jährlich 40 St. Noch besser verwendet man auf die Special-Litteraturgeschichte (deutsche, französische, englische) nur die Stunden von drei Vierteljahren und behält dann für das vierte Quartal

Digitized by Google

10 + 10 + 10 Stunden übrig zu einer Darstellung der deutschen, französischen und englischen Litteraturgeschichte, welche einerseits die Litteratur auf die gesammte Cultur bezieht, andrerseits die drei Nationen als ein Ganzes, als den geistigsten Theil der neueuropäischen Menschheit darstellt, endlich die drei Litteraturen unter sich vergleicht.

Der Unterrichtsplan für das Englische ist im Ganzen derselbe. —

— Schließlich ist noch ein Wort über den hebräischen Unterricht im gelehrten und über den lateinischen im Bürger-Gymnasium zu sagen.

Es ist nicht dem geringsten Zweifel unterworfen, daß der Unterricht in jeder einigermaßen gebildeten Sprache, zumal wenn diese Sprache eine in dieser oder jener Hinsicht werthvolle Litteratur hat, ein vortreffliches Bildungsmittel abgeben könne; und es ist eben so wenig zu bezweifeln, daß ein Gegenstand, wird er einmal in den Schulunterricht aufgenommen, als Bildungsmittel benutzt werden müsse. Es ist aber eben so gewiß, daß wir nicht genöthigt sind, um der bloßen Bildung willen, im gelehrten Gymnasium neben zwei alten und zwei neueren fremden Sprachen noch Hebräisch, im Bürger-Gymnasium neben zwei neueren fremden Sprachen noch Lateinisch zu lehren; es sind Rücksichten auf den zukünftigen Beruf eines Theiles der Schüler, die uns nöthigen, dort Hebräisch, hier Latein zu lehren. Für das Hebräische hat man nun den richtigen Gesichtspunkt ohne Mühe gefunden: es ist eine Lection für künftige Theologen und Philologen, an der die meisten Schüler nicht Theil nehmen; sonderbar, daß Viele von denen, welche unser öffentliches Schulwesen regieren und bedienen, noch immer nicht begreifen können, daß das Lateinische im Bürger-Gymnasium ebenfalls facultativ und eine Lection für Freiwillige sein muß. Vgl. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums, S. 58—61 und S. 14 — 23. Diejenigen, welche par ordre du mufti an den Bürger-Gymnasten Latein lehren müssen, scheinen im Ganzen

Digitized by Google

keine hohen Vorstellungen von dem Nutzen dieses Unterrichtes zu haben, wie denn auf der im vorigen October zu Meißen gehaltenen Versammlung deutscher Pädagogen, wo über den lateinischen Unterricht in Bürger-Gymnasien förmlich abgemehrt wurde, nur 23 Mitglieder für Beibehaltung und 84 Mitglieder für Abschaffung gestimmt haben, wobei noch zu bemerken, daß von jenen 23 vielleicht die Hälfte nur darum für Beibehaltung stimmte, weil man sich nicht gegen bestehende Verordnungen aussprechen mochte. Nun ist freilich „nicht Stimmenmehrheit des Rechtes Probe," indeß steht es doch um einen Befehl schlecht, wenn die meisten derjenigen, denen die Ausführung übertragen ist, ihn wider ihren Willen erfüllen. Dem Gerede der ordinären Realisten, die anstatt der Sprachen „Sachen" verlangen, konnten die „Humanisten" ihr Gerede von der Excellenz und Prästanz der alten Sprachen entgegen halten, das Eine war so viel werth als das Andre; was man aber denen antworten will, welche den Nutzen des lateinisch-griechischen Unterrichts nicht leugnen, diesen Unterricht aber auf gewisse Lebensstellungen beschränkt sehen und hier gründlich gegeben wissen wollen, während sie nur leugnen, daß er für Alle nöthig sei, das müssen wir abwarten.

B. Andeutung einiger Beziehungen des schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichts zu den verschiedenen Seiten und Aufgaben höherer Bildung.

Unsre Abhandlung ist geschlossen, in sofern die Methode ihr Gegenstand war; was wir hier hinzufügen, greift in die vorhergehende Abhandlung über die pädagogische Bedeutung und Einrichtung des Sprach- und Litteraturunterrichts zurück. Wir machen nur ein paar Bemerkungen, bei denen man sich des S. 2 mitgetheilten Schemas erinnern wolle.

Das Nächste, nach welchem die Schulen streben müssen, ist natürlich dieß, daß ihr Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen endlich wieder den nächsten Erfolg habe, den der

Digitized by Google

gemeine Menschenverstand von einem Jahre lang fortgesetzten Unterrichte mit Recht erwartet. Es kann mit zu den Beweisen für die Verkehrtheit, in welche wir gerathen sind, gerechnet werden, daß Tausende von jungen Leuten auf obrigkeitliche Anordnung sieben, acht, ja manchmal zehn Jahre in den gelehrten Schulen mit Lateinisch und Griechisch beschäftigt werden, von denen die Meisten nach dem Ende dieser Schulzeit nicht so viel Lateinisch und Griechisch gelernt haben als in Trotzendorf's oder Sturm's Schule ein zwölfjähriger Knabe wußte. Unser Gymnasialschulwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiele begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Die Familien geben ihre Söhne her, sie betrachten die acht Gymnasialjahre als einen Zoll, den nun einmal Jeder dem Staate entrichten muß, der darauf aspirirt, sein Futter in der Staatskrippe zu finden; findet sich nach Ablauf dieser acht Jahre der Zollschein, mit dem man zur Universität passiren kann, so kümmert es die Familien nicht, ob die jungen Leute in den acht Jahren auch wirklich das gelernt haben, was man sich den Schein gegeben hat sie lehren zu wollen. Das Betragen der Familien erklärt sich aus der Noth und aus dem Eigennutze; das Verfahren der Unterrichtsbehörden ist schon schwerer zu erklären, sie scheinen dem lateinisch-griechischen Unterrichte eine Art von Zauber zuzuschreiben, der auch dann wirkt, wenn kein sterbliches Auge die Wirkung an dem Objecte, auf welches hat gewirkt werden sollen, bemerken kann; daß aber die philologischen Schulmänner sich zu diesem Schwank brauchen lassen, daß sie es über sich gewinnen können, ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu erhalten, ohne daß sie ein anderes Resultat haben, als daß das Rad sich bewegt hat, das ist vollkommen unbegreiflich. Eine Mühle soll Mehl geben, kein vernünftiger Mensch wird sich mit dem formalen Erfolge, daß das Rad gedreht wird, wenn kein Mehl

Digitized by Google

erfolgt, beruhigen; unsre philologischen Schulmänner sind aber wirklich bis zu der traurigen Ausflucht gekommen, es sei gar nicht der Zweck des lateinisch-griechischen Unterrichts, daß Lateinisch und Griechisch gelernt werde. Die Sprachlehrer der Bürger-Gymnasien sind, weil die Familien von den Schülern dieser Anstalten erwarten, daß sie wirklich Französisch und Englisch lernen, in der glücklichen Nothwendigkeit Etwas leisten zu müssen; wer ein Mittel erfände, die Lateinisch- und Griechischlehrer der gelehrten Gymnasien in dieselbe Nothwendigkeit zu versetzen, der würde sich um das Vaterland kein geringes Verdienst erworben haben. Ich wüßte ein solches Mittel: die wohlverstandene Freiheit des Unterrichts. Ueberall wo Zunftzwang und Monopole herrschen, erhalten die Consumenten für theures Geld schlechte Waare; in den meisten deutschen Staaten aber haben die Staatsschulen dermalen ein wahres Unterrichtsmonopol. So wie neben ihnen Privatschulen bestehen könnten, sei man versichert, daß die Concurrenz auch hier Wunder thun würde.

Wären wir nun einmal wieder so weit, daß der Unterricht in Sprachen und Litteraturen seinen ersten und nächsten Zweck erreichte, dann ließe sich mit der Zeit auch von den weiteren und höheren pädagogischen Forderungen an den schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterricht reden. Was darüber in der vorhergehenden Abhandlung gesagt wurde, haben Manche zu abstract gefunden; darum hier dieser Nachtrag.

Die Pädagogik wird von zwei Mächten regiert, von der Wissenschaft und vom Leben; es handelt sich in ihr, wie beim Parallelogramm der Kräfte, darum, diese beiden Kräfte kunstmäßig zu Einer Resultante zu vereinigen und dieser Resultante die gewünschte Richtung zu geben.

Alle unsre Wissenschaften beruhen auf einer Abstraction, die die Welt oder einen Theil der Welt von einer Seite betrachtet und von den andern Seiten absieht. Geht man beim schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichte von dem Ge-

Digitized by Google

sichtspunkte aus, den die Sprachwissenschaft und die Litteraturwissenschaft (Philologie) bei ihrem Geschäfte und mit Recht nehmen, so entsteht der in der vorhergehenden Abhandlung S. 10—11 und S. 14 charakterisirte zünftige Unterricht, der das Gegentheil des schulmäßigen und ein schwerer Fehler ist.

Geht man dagegen (wie Herbart) vom Leben aus und läßt nur dessen Gesichtspunkte gelten, gesetzt auch, man stellt sich auf den höchsten Standpunkt, so daß Alles der Sittlichkeit untergeordnet und in ihren Dienst gestellt wird, so entsteht der unwissenschaftliche Unterricht, der für den gemeinen Mann und für Frauen genügt, aber für diejenigen, welche in ihrem Leben in dieser oder jener Weise der Wissenschaft bedürfen, nicht genügen kann; also wieder ein Fehler ist, wenn auch kein so schwerer wie der obige.

Da der zweite Fehler (wo der Sprach- und Litteraturunterricht nur als Mittel für die sittliche Bildung betrachtet und benutzt wird) in unsrer heutigen Unterrichtspraxis fast gar nicht vorkommt, so braucht eben so wenig vor ihm gewarnt zu werden als neapolitanische Soldaten einer Warnung gegen übertriebene Tapferkeit bedürfen. Unser Schulwesen wäre glücklich zu preisen, wenn dieser Fehler häufig gemacht würde.

Der erste Fehler dagegen ist die Regel in unseren Schulen, und wenn die gegenwärtige Abhandlung gegen die unzweckmäßige Methode gerichtet war, so bekämpfte die vorhergehende eben diesen Fehler, die ungesunde Ansicht des Publicums und der meisten Lehrer von der pädagogischen Bedeutung des Sprach- und Litteraturunterrichts.

So wenig man von Subject und Prädicat im Satze sagen kann, welches von beiden das Erste sei, weil man, um den Satz richtig zu fassen, ihn zweimal erwägen, einmal das Prädicat, ein zweitesmal das Subject als das Erste betrachten muß; so wenig läßt sich beim schulmäßigen Unterricht in irgend einem Gegenstande, hier der fremden Sprachen und Litteraturen sagen, welcher von den beiden Gesichtspunkten, ob derjenige

Digitized by Google

der Wissenschaft oder derjenige des Lebens der wesentlichste sei. Sie sind beide schlechthin von gleicher Wichtigkeit; nur muß es gestattet sein, in denjenigen Stunden, welche Sprachstunden heißen, den wissenschaftlichen Gesichtspunkt vorwalten zu lassen, vorausgesetzt, daß in andern Stunden, im geo-, ethnographischen und historischen, im logischen, psychologischen und ethischen Unterrichte u. s. w. der Gesichtspunkt, den das Leben für die Sprachen und die Litteraturen hat, in Benutzung der Sprachen und Litteraturen vorwalte und nun das Erste sei. (Ganz so gilt in den mathematischen Stunden der wissenschaftliche Gesichtspunkt für die Mathematik; in den physikalischen Lehrstunden ist der Gesichtspunkt für die Mathematik nicht mehr dieser, sondern den Zwecken des physikalischen Erkennens entnommen.)

Nehmen wir nun einmal an, die herrschende Unterrichtspraxis genüge für den Sprach- und Litteraturunterricht als solchen; ihr Thun sei, in sofern der wissenschaftliche Gesichtspunkt zu gelten hat, das richtige; Grammatik, Onomatik, Technik, Sprachkunst, Poetik, Rhetorik, Litteraturgeschichte, Kritik werde mit Erfolg gelehrt: so würde sie dahin zu streben haben, den Sprach- und Litteraturunterricht, was sie bis jetzt nicht thut, auch von dem zweiten Gesichtspunkt, von dem Gesichtspunkte des Lebens aus, zu betrachten und für die Schüler fruchtbar zu machen.

Wie himmelweit die herrschende Praxis davon entfernt ist, dafür gibt es keinen schlagenderen Beweis, als daß die Behauptung, sogenannte Realisten, die wenig Latein und gar kein Griechisch lernen, könnten mit den Gymnasiasten, die beides lernen, den geschichtlichen und anderen Unterricht gemeinschaftlich genießen, unter uns hundertmal hat aufgestellt werden können ohne das Gelächter sämmtlicher Gymnasiallehrer zu erregen. Wenn uns erzählt würde, Jemand, der zwei Landgüter hat, lebe aus diesen gerade so, wie ein Andrer, der vier Landgüter besitzt, so würden wir bei dem reicheren Manne auf sehr schlechte Wirthschaft schließen müssen. Eine solche schlechte Wirthschaft,

Digitized by Google

die aus ihren Gütern keinen angemessenen Ertrag zu erzielen weiß, werfe ich der Praxis unserer gelehrten und zum Theil auch der Bürger-Gymnasien vor.

Ist es nicht himmelschreiend, daß in unsern gelehrten Gymnasien Geschichte, Ethnographie, Geographie ganz so gelehrt wird, wie auch in Bürger-Gymnasien oder in Mädchenschulen? Man lehrt Lateinisch und Griechisch, man liest lateinische und griechische Autoren; warum benutzt man diese Autoren nicht beim historischen, geo- und ethnographischen Unterrichte? Warum benutzt man nicht ferner die französische und englische Lectüre für den Unterricht in der neueren Geschichte, Länder- und Völkerkunde? Der Gedanke ist so einfach, daß man glauben sollte, er müsse Jedem kommen, der in Schulen, die fremde Sprachen lehren, historischen Unterricht zu geben hat; aber nein.

Ich kann mir gar nicht vorstellig machen, daß ein Lehrer der Geschichte, Länder- und Völkerkunde nicht wissen sollte, wie er es anzufangen habe, um seinen Unterricht auf die Lectüre der Schüler zu gründen. Ihr habt Aegypten zu schildern, sorgt dafür, daß Herodot's Mittheilungen über Aegypten gelesen werden, und die halbe Arbeit ist gethan; Ihr wollt eine Uebersicht der französischen Geschichte geben; sorgt dafür, daß der zweite Band meines Tableau anthologique gelesen werde, und Ihr habt in dieser Lectüre einen Leitfaden für Eure Darstellung wie Ihr schwerlich einen besseren findet; Ihr müßt in der römischen Geschichte von der catilinaischen Verschwörung reden; sorgt dafür, daß Cicero's Reden und das Büchlein von Sallust gelesen sei, und die Hälfte der Arbeit ist wieder gethan. Es wird dabei bloß vorausgesetzt, daß die Schule eine Schule, nicht aber eine Universität auf kleinem Fuße sei; es wird verlangt, daß der Director der Schule die Macht, den Willen und den Verstand habe, die Thätigkeit sämmtlicher Lehrer so zu leiten, daß sie einheitlich wie Ein Mann wirken.

Freilich wird nebenbei noch einiges Andre verlangt, und

Digitized by Google

da wir gerade die catilinarische Verschwörung genannt, so mag uns diese ein Beispiel liefern.

Wir verlangen nämlich, daß der Lehrer, welcher Latein lehrt, und der andre, welcher Geschichte lehrt, sich über die Auffassung der catilinarischen Verschwörung geeinigt haben, damit zwischen der Interpretation des Sprachlehrers und der Darstellung des Geschichtslehrers kein Widerspruch sei, sondern Einer dem Andern in die Hände arbeite. Es hat nun zwar der Unterricht in politischer Geschichte in deutschen Schulen außer den Schwierigkeiten, welche im Alter der Schüler liegen, noch ganz besondere Schwierigkeiten, so daß es vielleicht kaum ein Schade wäre, wenn gar kein Unterricht in politischer Geschichte gegeben würde, da dieser Unterrichtsgegenstand in den Köpfen der Schüler keine Anlehnungspunkte findet und auch die wenigsten Lehrer das in sich haben, was erworben sein muß, wenn politische Verhältnisse verstanden werden sollen. Da es aber einmal auch in Deutschland hergebracht ist, politische Geschichte zu lehren, so nehmen wir für den Augenblick an, die beiden betreffenden Lehrer seien der Sache gewachsen und fragen, was sie hier zu thun hätten. Dem Lateinlehrer kann nun nicht entgehen und selbst aufmerksame Schüler werden bemerken, daß sowohl Cicero in den Catilinarien wie in andern Stellen, wo er von Catilina spricht, als Sallust über den Mann und sein Unternehmen nicht aufrichtig reden, daß sie Etwas verschweigen und daß dieß Verschweigen ein berechnetes ist, das diesen oder jenen Grund haben kann. Da nun Cicero und Sallust nicht zu derselben Partei gehören, sie vielmehr Feinde sind, so sollte man annehmen, was der Eine uns zu verbergen habe, werde der Andre uns verrathen; in Einzelnheiten ist das wirklich der Fall; sieht man aber genauer zu, so drängt sich immer mehr die Vermuthung auf, daß Beide gemeinschaftlich Etwas verschweigen, das, wenn wir es wüßten, den Schlüssel des, so wie es von Cicero und Sallust berichtet wird, unerklärlichen Factums liefern müßte.

Unerklärlich ist, wie Cicero und Sallust die Sache dar-

Digitized by Google

ſtellen, daß Catilina überhaupt überwunden worden, daß der Senat, die Ariſtokratie kurz vor ihrem Untergange einen ſo vollſtändigen Sieg davon tragen, daß Cicero ſo mannhaft und glücklich regieren, ja daß er überhaupt das Conſulat zu übernehmen wagen konnte.

Was zunächſt Cicero betrifft, ſo vergleiche man ſein feſtes Benehmen gegenüber der von Catilina kommenden Gefahr mit ſeiner feigen Flucht vor Clodius und damit wieder ſeinen Muth gegen Antonius. Sehen wir dieſe beiden Fälle an. Im Kampfe gegen Clodius iſt der Senat, ſind die Ritter, iſt ein großer Theil der Bürger bereit, den Beſieger des Catilina, den Retter des Vaterlandes zu vertheidigen; warum hatte nun hier Cicero keinen Muth? Weil Cäſar hinter Clodius ſtand und Pompejus und Craſſus ſich in jenem Augenblicke auf Cäſar's Seite neigten. Er ſelber erklärt ſich darüber in einem Briefe an Lentulus deutlich genug: Tantum dicam brevi, non mihi exercitum, sed duces defuisse. Warum zeigte Cicero wieder Muth gegen Antonius (in den Philipp.)? Weil er neben dem Senat ſich auf Octavius verließ, in welchem Letzteren er ſich jedoch verrechnete. Somit dürfen wir annehmen, daß Cicero in einer ſo gefährlichen Zeit weder das Conſulat übernommen, noch ſolchen Muth gegen die Partei des Catilina gezeigt haben würde, wenn er nicht noch eine andre Stütze gehabt hätte als die ariſtokratiſche Partei, deren Stärke Cicero ſelbſt nicht überſchätzte und die nicht einmal im Senat über eine compacte Majorität verfügte, da ein Theil der Senatoren im Complot war, Andre ſich ſcheinbar neutral hielten und noch Andre ſich ſchwach zeigten. (Partim ideo fortes in decernendo non erant, quia nihil timebant; partim, quia timebant, Pro Mur. 25.) Cicero ſelbſt gibt in einem ſeiner Briefe an Lentulus zu verſtehen, daß ihm eine außerordentliche Stütze gewiß war: Tenebam memoria, nobis consulibus, ea fundamenta jacta, ex Kalendis januariis (wo er ſein Conſulat antrat), confirmandi senatus, ut neminem mirari oporteret, nonis decembribus (wo die Verſchworenen

Digitized by Google

verurtheilt wurden), tantum vel animi fuisse in illo ordine, vel auctoritatis. Worin bestand nun diese Stütze, ohne welche ein Sieg über Catilina kaum denkbar war? Cicero hütet sich wohl es uns zu verrathen, was seinen Grund in der bekannten Eitelkeit des „Vaters des Vaterlandes," aber auch außerdem in politischen Rücksichten haben kann.

Ein Interpret, der entweder so viel Geisteskraft hat, um, bei mangelnder Anschauung des politischen Getriebes in Republiken, sich dennoch diese Zustände in ihrer wahren Gestalt vorstellen zu können, oder der in politisch bewegten Ländern gelebt und hier aufgepaßt hat, wird sich nicht enthalten können, bei dieser Gelegenheit eine historische Conjectur, eine Hypothese zu machen. Eine Hypothese ist statthaft, wenn sie eine Reihe von Thatsachen natürlich erklärt, die sonst unbegreiflich bleiben. Nun nehme man einmal an, Cäsar, der nach einem klug ausgesonnenen und streng festgehaltenen Plane von Jugend auf nach der obersten Stelle im Staate strebte, der zu diesem Ende sich zur Volkspartei hielt, der damals an der Spitze einer mächtigen Faction stand, sich aber noch nicht stark genug fühlte, um die Macht des Senats zu vernichten, man nehme an, sage ich, daß Cäsar, der nicht die geringste Lust hatte, mit Catilina zu theilen, um sich dieses gefährlichen Parteigenossen zu entledigen, dem Senate in der Stille seine Hülfe, seinen geheimen Beistand zugesagt habe, und dann wird Alles klar. Nun begreift man, wie die bereits so geschwächte aristokratische Partei kurz vor ihrer Niederlage einen Sieg erfechten konnte, den man ihr nicht zugetraut hätte; nun begreift man den Muth des Consuls, der wußte, daß er es nicht mit der ganzen radicalen Partei, sondern nur mit einer Fraction derselben zu thun habe, deren Untergang die andre nicht ungern sähe; nun begreift man Cäsar's Benehmen, der vor dem 8. November sich still hielt, während er nach der Verhaftung der Mitschuldigen des Catilina, wie er sie verloren sieht, im Senate sie scheinbar zu beschützen anfängt; natürlich war es ihm nicht um die Rettung dieser Menschen,

Digitized by Google

sondern um den Eindruck bei der Masse der radicalen Partei zu thun; nun begreift man auch, wie es kommt, daß sowohl Sallust, der Anhänger des Cäsar, wie Cicero Gründe haben konnten, in ihren Berichten eine und dieselbe Sache zu verschweigen: Sallust sagte nicht, daß der Senat nur mit Cäsar's heimlicher Erlaubniß Catilina besiegt habe, weil er seinen Patron bei der radicalen Partei nicht compromittiren wollte, in der die Sympathien für Catilina nicht fehlten; Cicero sagt Nichts, einerseits weil es ihm mehr Ehre brachte, wenn er allein gesiegt zu haben schien, andrerseits weil er sich Cäsar gegenüber, den er stets schonte, wenn er ihm nicht den Hof machte, zu compromittiren nicht die geringste Lust hatte.

Es ist nun ziemlich gleichgültig, ob der Sprach- oder der Geschichtslehrer in dieser (oder wenn Jemand einen besseren Schlüssel weiß, in andrer) Weise den Schülern die Ereignisse aufschließt; aber das ist wichtig, daß der Geschichtsunterricht die Lectüre der Schüler zu benutzen, sie zu seiner Basis zu machen wisse. Ist es denn nicht besser, eine kleine Anzahl instructiver Partien der Geschichte so behandeln, daß daran Etwas für das Leben gelernt werden kann, als eine kahle Uebersicht zu geben, die im Geiste weder haften, noch Bildung geben kann?

Was von dem Unterricht über die Länder, Völker und Staaten und ihre Geschichte gilt, das gilt auch von dem Unterricht in der Ethik, Psychologie und Logik, deren Anfänge nicht nur in den gelehrten, sondern auch in den Bürger-Gymnasien schon darum gelehrt werden müssen, weil ohne diesen Unterricht der historische Unterricht fast gar Nichts nützen kann. (Nur ist nicht abzusehen, warum man just dieses „philosophische Propädeutik" nennt.) Kann schon der historisch-geographische Unterricht nur da gedeihen, wo wenigstens 75 Procent des Materials den Schülern durch die Lectüre zugeführt wird, so ist von dem hier in Rede stehenden Unterricht nur dann ein Erfolg zu erwarten, wenn er so gegeben wird, daß vielleicht 90 Procent des Materials

Digitized by Google

der Lectüre entnommen wird, so daß der Lehrer nicht viel mehr als das hinzuzufügen hat, was zur Erläuterung und zur Verbindung der verschiedenen Lectüre dient. Erwägt man, daß Niemand schreibt um des bloßen Schreibens willen, daß auch die Schriften, welche nicht zur wissenschaftlichen Litteratur gehören, einen Inhalt haben, und daß dieser Inhalt der Mensch und das menschliche Leben ist, so begreift man, daß der Lehrer der philosophischen Propädeutik, wenn er, wie wir es verlangen, den Stoff seines Unterrichts hauptsächlich aus der Lectüre der Schüler nimmt, weniger über Mangel als über den allzu großen Reichthum dieser Quellen zu klagen hat. Nur die Art der Behandlung kann sogenannten „Oberlehrern," die in keinem Fache recht sattelfest sind, weil sie Zehnerlei zugleich treiben müssen, schwierig erscheinen; Fachlehrer — ich meine Lehrer, die ihres Gegenstandes mächtig sind — können das richtige Verfahren kaum verfehlen und werden es ohne Schwierigkeit finden.

Da unser Verfahren auf den Unterricht in der Logik weniger anwendbar ist (allerdings auf die bei jedem Unterrichtsgegenstande nöthigen Uebungen in der praktischen Logik), so bleiben wir bei der Psychologie und der Ethik stehen und geben auch hier ein paar Beispiele, wobei wir in Betreff der Ethik bemerken, daß wir jetzt nicht an die bei allen Gelegenheiten zu fördernde ethische Bildung, nicht an die Bildung des Willens und Charakters denken, sondern lediglich an die Erkenntniß ethischer Verhältnisse.

Was nun die Psychologie betrifft, und zwar die Psychologie in soweit sie in den Gymnasialunterricht gehört, so benehmen sich die meisten Schulen auch bei ihr so ungeschickt als möglich. Jeder Bauer weiß, daß es nicht genügt zu säen, sondern daß dem Säen allerlei Manipulationen vorhergehen und nachfolgen müssen; unsre Schulen wissen das nicht. Soll Unterricht in der Psychologie in den oberen Classen gedeihen, so muß man ihn schon in den mittleren vorbereiten und zwar muß diese Vorbereitung eine doppelte sein: sie muß einerseits vom Sprach-

Digitized by Google

unterrichte, andrerseits vom Litteratur- und historischen Unterrichte ausgehen.

Der Litteratur- und historische Unterricht hat die reale Vorbereitung auf den psychologischen Unterricht zu geben. In den Dichtern, in den Historikern und Rednern werden Charaktere theils von Individuen, theils von Nationen geschildert, auch Leidenschaften u. s. w.; der historische Unterricht thut dasselbe; wo nun nicht zwei bis drei Jahre hindurch dieses Material so benutzt worden ist, daß es dem späteren Unterricht in der Psychologie als Grundlage zu dienen fähig ist, da fehlt diesem Unterricht eben die Grundlage und ein Vortrag der Psychologie gleicht alsdann dem bekannten Experiment, wo man Kresse in einem nassen Tuche wachsen läßt. Wie man im Bürger-Gymnasium schon in den mittleren Classen die geschichtlich-ethnographische Belehrung mit der psychologischen und ethischen verbinden kann, ist in „Einrichtung und Unterrichtsplan" S. 81—89 gezeigt.

Der Sprachunterricht, besonders der onomatische, muß die formale Vorbereitung auf den psychologischen Unterricht geben Man würde freilich in Erforschung des Geistes nicht weiter kommen, als die griechischen Philosophen in Erforschung der Natur gekommen sind, wenn man dieß so verstehen wollte, als könnte die Betrachtung der Wörter an die Stelle der Betrachtung der Dinge treten. Allerdings aber kann man von den Bezeichnungen der Dinge, wenn man mehrere dieser Bezeichnungen (also Wörter mehrerer Sprachen) vergleicht, ausgehen, um zu einer richtigeren Vorstellung der Dinge zu kommen, als mit Hülfe einer einzigen Sprache zu gewinnen ist, besonders wenn es sich von Gegenständen handelt, die nicht sinnlich wahrnehmbar sind. Wo nun eine Schule eine Schule ist, d. h. der Unterricht Einheit und Zusammenhang hat, da arbeiten sämmtliche Sprachlehrer schon von den mittleren Classen an dem späteren Unterricht in der Psychologie dadurch vor, daß sie, so oft ein Wort erscheint, welches irgend eine Seite des geistigen Lebens

Digitized by Google

bezeichnet, dieſes Wort gründlich erklären, und zwar ſo, daß einerſeits ein ſolches Wort mit den mehr oder minder congruirenden Wörtern anderer Sprachen verglichen, andrerſeits der Sprachgebrauch des gemeinen Lebens von dem Sprachgebrauche der Schulen ſcharf getrennt wird. Hierbei hat jeder Lehrer von dem Geſichtspunkte der Sprache, welche er lehrt, auszugehen, der Lehrer des Griechiſchen z. B., der durch Plato veranlaßt wäre, die Ausdrücke ἐπιθυμία, θυμός, λόγος zu erklären, ſtellt ſich auf den Boden der griechiſchen Anſicht von der Seele und betrachtet von hier aus die in andern Sprachen gebräuchlichen Analyſen, z. B. die deutſche: Sinnlichkeit, Gemüth und Geiſt, und zeigt, wie dieſe Ausdrücke ſich zwar theilweiſe, aber nicht ganz decken. Iſt ein ſolcher Sprachunterricht vorausgegangen, haben die Schüler erfahren, was die deutſche Sprache mit Verſtand, Vernunft, Gemüth, Seele u. ſ. w., die griechiſche mit ψυχή, λόγος κ. τ. λ., die franzöſiſche mit Esprit, raison, entendement, intelligence, sentiment, sensation, conscience etc. bezeichnen will u. ſ. w., dann, aber auch erſt dann ſind ſie vorbereitet, in den oberen Claſſen einen ſchulmäßigen Unterricht in den Anfängen der Pſychologie zu genießen.

Wie unfruchtbar ein Unterricht in der Ethik bleiben müßte, wenn die Lectüre der Dichter, Geſchichtſchreiber und Redner, ſo wie der hiſtoriſche Unterricht ihm nicht vorgearbeitet hätte, kann ſich Jeder leicht ſagen. Wir verlangen alſo zunächſt von ſämmtlichen Sprachlehrern, daß ſie ſchon von den mittleren Claſſen an bei der Interpretation jede Gelegenheit benutzen, dem ſpäteren Unterricht in der Ethik Material zu verſchaffen; wir verlangen von dem Lehrer der Ethik, daß er dieſes Material zu gebrauchen wiſſe. Setzen wir, der Lehrer der Ethik fange damit an, den Begriff des ſittlich Guten aus der Reihe verwandter Begriffe abſondern zu wollen, etwa zunächſt das καλόν vom Nützlichen und Angenehmen, dann das ſittlich Gute vom Schönen. Geſchieht das im gelehrten Gymnaſium, ſo kann er die Fehler, vor denen hier zu warnen iſt, in Xenophon's Memora-

Digitized by Google

bilien und in Cicero's de officiis und zwar wahrscheinlich in Stellen, die den Schülern schon bekannt sind, aufweisen, ja es lassen sich aus den Schriften der Alten unzählige Beweise für ihre mangelhafte Auffassung des sittlich Guten beibringen; geschieht es im Bürger-Gymnasium, so findet er in meinen deutschen und französischen Sammlungen und in den englischen Autoren Stellen, die fast den gleichen Dienst leisten können. Setzen wir nun, der Lehrer der Ethik wolle seinen Schülern weiter den Unterschied des theoretischen und des ästhetischen Urtheils und wie dieses letztere die Voraussetzung des moralischen Urtheils ist, zeigen, so darf er nur von der Stelle aus Cicero's de Republ., ausgehen, die uns Lactanz mit dem bewundernden Ausrufe: Lex illa sancta, illa coelestis, quam M. Tullius paene divina voce depinxit aufbewahrt hat, und welche heißt: Est quidem vera lex recta ratio, naturae congruens, diffusa in omnes, constans, sempiterna, quae vocet ad officium iubendo, vetando a fraude deterreat, quae tamen neque probos frustra iubet aut vetat, nec improbos iubendo aut vetando movet. Huic legi nec obrogari fas est, neque derogari ex hac aliquid licet, neque tota abrogari potest: nec vero aut per senatum, aut per populum solvi hac lege possumus: neque est quaerendus explanator aut interpres eius alius: nec erit alia lex Romae, alia Athenis, alia nunc, alia posthac; sed et omnes gentes, et omni tempore, una lex et sempiterna et immutabilis continebit, unusque erit communis quasi magister et imperator omnium deus; ille legis hujus inventor, disceptator, lator, cui qui non parebit, ipse se fugiet, ac, naturam hominis aspernatus, hoc ipso luet maximas poenas, etiam si cetera supplicia, quae putantur, effugerit. Mit dieser Stelle halte man zusammen einerseits die zwar offenbar der vorigen nachgebildete aber zugleich mit einem wichtigen neuen Gedanken (*οὐ μὴν διὰ τοῦτο ἐνυπάρχειν δεῖ καὶ τὸν μὴ ὀρθὸν λόγον, ἵνα ἀρχὴ τῶν κακιῶν οὗτος γένηται, ὥσπερ ἐκεῖνος τῶν ἀρετῶν*) bereicherte Stelle des Hierokles (Comment. in aurea

Digitized by Google

Pythag. carmina v. 17), von der wir voraussetzen, daß sie sich, wie Andres auch, in der mit Rücksicht auf sämmtliche Schulzwecke zusammengetragenen Anthologie für die oberen Classen findet; andrerseits die Stelle in Arrian's Epict. II, 11 und allenfalls noch Xenophon's Memorabilien IV, 4, das Gespräch mit dem Sophisten Hippias. Nun nehme man noch Adam Smith's Erklärung, daß derjenige sittlich gut handelt, der so handelt, daß er als unbetheiligter Zuschauer mit dem gleich ihm Handelnden sympathisiren würde, und Kant's Erklärung, daß derjenige recht handelt, der so handelt, daß diejenige Maxime, nach welcher er in dem gegebenen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte, zu Hülfe, zeige zunächst, in wie weit alle diese Aussprüche die Natur des unmittelbaren und unwillkürlichen Urtheils, das vorzieht und verwirft, aussprechen, und zeige dann, welche Nebengedanken in diesen Aussprüchen liegen, wegen welcher sie gereinigt und integrirt werden müssen. Zwei Stunden auf die gründliche und allseitige Behandlung dieses Punktes verwendet, und die Schüler haben über den Unterschied des theoretischen Urtheils vom ästhetischen ein klares Bewußtsein; sie haben dieselbe Klarheit über das moralische Urtheil, welches das ästhetische zu seiner Voraussetzung hat; und damit haben sie auch begriffen, daß erst da von einer Ethik die Rede sein kann, wo ein Kriterium für das Urtheil über Willensverhältnisse gegeben ist, und sind nun gegen den mißlichen Einfluß jeder spinozistischen Ethik geschützt, die nur den Willen kennt, aber kein Kriterium für die Beurtheilung der Willensacte hat, und nicht minder gegen den Einfluß jeder utilitarischen, eudämonistischen Ethik. Auch kann der Lehrer hier gut zeigen, wie das landläufige sogenannte Naturrecht seine Entstehung eigentlich einem Mißverständnisse verdankt. Wollte aber ein sogenannter Humanist meinen, nur die Lectüre der Alten gäbe für einen solchen Unterricht Stoff, so würde der Gute sehr irren: daß auch der Litteraturunterricht des Bürger-Gymnasiums solchen Unterricht möglich macht, mag eine einzige Stelle von J. J. Rousseau zeigen, die ganz wie

Digitized by Google

die obige ciceronische dienen kann und die ich hieher setze: La droite raison est une véritable loi conforme à la nature, commune à tous les hommes, constante, immuable, éternelle; elle porte les hommes à leurs devoirs par ses commandements, et les détourne du mal par ses défenses; elle a été donnée à toutes les nations, en tout temps et en tout lieu, par Dieu même, qui en est l'auteur. Jetez les yeux sur toutes les nations du monde, parcourez toutes les histoires: parmi tant de cultes bizarres, parmi cette prodigieuse diversité de moeurs et de caractères, vous trouverez partout les mêmes idées de justice et d'honnêteté, partout les mêmes notions du bien et du mal. — Setzen wir endlich, der Lehrer wolle seinen Schülern hierauf, etwa nach Herbart, die ursprünglichen Willensverhältnisse aufzeigen und erklären, mit deren Auffassung sich ganz unwillkürlich und mit unmittelbarer Evidenz ein absolutes Wohlgefallen oder Mißfallen verbindet, und welche das System der sittlichen Musterbegriffe, der ursprünglichen ethischen Ideen ergeben (1. die unwillkürliche Beurtheilung unseres Willens durch das Gewissen, Idee der innern Freiheit oder des sittlich Guten; 2. Idee der sittlichen Vollkommenheit; 3. Idee des Wohlwollens oder der Güte — auf die das Christenthum, das sie die Liebe nennt, den Accent legt —; 4. die Idee des Rechts; 5. die Idee der Billigkeit, des Lohnes und der Strafe für Wohl- oder Uebelthat): so kann ihm das erste Buch von Cicero's de officiis wieder die wichtigsten pädagogischen Dienste leisten, indem er vor den Augen der Schüler untersucht, in wiefern Cicero's Erklärung der von den Alten angenommenen Cardinaltugenden den Gegenstand erschöpft, in wiefern z. B. die prudentia in die Idee des sittlich Guten — der innern Freiheit — fällt, in wiefern seine beneficentia der Idee des Wohlwollens, seine fortitudo der Idee der Vollkommenheit entspricht oder nicht u. s. w. Bei einer solchen Behandlung — und sie allein ist schulmäßiger Unterricht in der Ethik — lernen die

Digitized by Google

Schüler noch etwas Anderes als die Grundbegriffe der Ethik, sie lernen das Untersuchen.

Hiermit mag es genug sein. Wer diese Andeutungen einiger Beziehungen des schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterrichtes zu den übrigen Unterrichtsgegenständen ungenügend findet, der hat recht; er erwäge aber, daß die Beziehungen, die ein a zu Anderem, etwa b, c, d u. s. w. hat, nur von dem genügend dargestellt werden können, der nicht nur von diesem a, sondern auch von b, c, d u. s. w. gehandelt hat. Diese Abhandlungen über den Sprach- und Litteraturunterricht behandeln nur einen Theil des erziehenden Unterrichts, nicht das Ganze; haben wir den Theil so bearbeitet, daß er sich dem richtig construirten Ganzen einfügen läßt, zu ihm paßt, so haben wir das Unsrige gethan.

C. Was genetischer Unterricht fordert.

Schulmäßiger Unterricht nach genetischer Methode macht Forderungen

1. an die Wissenschaften, in denen schulmäßiger Unterricht gegeben werden soll. Wo eine Wissenschaft als solche von den Gelehrten, welche sie bearbeiten, noch nicht dahin gebracht worden ist, daß das Erkennen in ihr ein genetisches heißen darf, die Sachgründe noch nicht zu Erkenntnißgründen geworden sind, da kann von schulmäßigem Unterrichte nach genetischer Methode in dieser Wissenschaft noch nicht die Rede sein;

2. an die Lehrer. Wo in den sogenannten philosophischen Facultäten Vieles, was die Schulen doch lehren sollen, entweder nur höchst ungenügend oder auch gar nicht zu lernen ist — z. B. moderne Philologie —; wo dann auf den Universitäten pädagogische Facultäten — gerade so nöthig wie medicinische; vergl. Päd. Revue, Bd. XII (1846) S. 1—42 — nebst pädagogischen und scholastischen Seminaren — dem künftigen Lehrer das, was Kliniken dem künftigen Arzte — ganz und gar fehlen: da hat man sich nicht zu wundern, wenn die Schulen mittelmäßig oder auch schlecht sind. Man kann nicht ernten, wo man nicht gesäet hat;

3. an diejenigen, aus deren Steuern die Schulen unterhalten

Digitized by Google

werden. Man kann darüber im Zweifel sein, in wie weit das monarchische Princip — das wir für Deutschland in guten Treuen anerkennen — den Staatsbürgern bei den eigentlichen Staatsangelegenheiten Einfluß und Mitwirkung gestatten kann, denn man streitet darüber; das aber ist nicht zu bezweifeln, daß in Kirche und Schule auch in Monarchien nur eine republicanische Verfassung den Forderungen der Sache genug thun kann. So lange nun diejenigen, welche die Schulen unterhalten, es dulden, daß entweder die Geistlichkeit der verschiedenen Kirchen oder die Staatsregierungen das Schulregiment führen; so lange nicht die Local-, Kreis- und Provinzialgemeinden selbst für ihre Schulen sorgen, jedoch nicht, wie es bisher wohl geschehen, sondern so, daß die Gemeinden einer Provinz einen aus gebildeten Bürgern und aus Lehrern zusammengesetzten großen Schulrath (die Schulsynode) wählen, der seinerseits wieder den kleinen Schulrath (das Schulregiment) wählt; so lange sind keine guten Schulen zu hoffen und wird, wie so manches Andre, auch eine umfassende Anwendung der genetischen Unterrichtsmethode ein frommer Wunsch bleiben.

Unterdessen müssen diejenigen Lehrer, deren pädagogische und Fachkenntnisse sie zur Anwendung der genetischen Methode bei ihrem Unterrichte befähigen, sich mit halben oder Viertelserfolgen zu begnügen wissen; sie müssen sich mit dem Spruche trösten, daß Etwas immer besser ist als gar Nichts. Wo auch nur Ein Lehrer einer Schule, namentlich da, wo er durch mehrere Classen denselben Gegenstand lehrt, den in diesen Abhandlungen vorgezeichneten Weg geht, da wird er immer einen kleinen Gewinn von seinem Verfahren haben und die Schüler werden deutlich fühlen, daß sie wenigstens bei ihm vom Flecke kommen; wo mehrere Lehrer einer Schule der genetischen Methode folgen und sie sich gegenseitig in die Hände arbeiten, da steigert sich der Gewinn aus dem Verfahren um ein Bedeutendes. Der ganze und volle Erfolg, zu dem man durch die genetische Methode gelangen kann, ist jedoch unter den bestehenden Verhältnissen nicht zu hoffen und erst dann zu erwarten, wenn manches Andre, was vom Schulwesen weit ab zu liegen scheint, radical verbessert sein wird.

Digitized by Google

Anmerkungen.

1. (S. 2.) Will sagen: für die Bildung des sogenannten theoretischen Geistes, des Vorstellungsvermögens im Gegensatze zum sogenannten Begehrungsvermögen — eine Unterscheidung, die, Jedem geläufig, für unsern Zweck dienlich ist, wenn sie auch vor der exacten Psychologie nicht bestehen kann. (Vgl. Herbart's Psychologie I. §. 9; dessen Lehrb. z. Einleitung in die Philosophie, 3. Aufl. §. 136. S. 266.)

2. Will sagen: für die Bildung, insofern sie auf erworbenen Kenntnissen beruht, auf dem aufnehmenden Lernen: die Neigung zum Lernen ist die φιλομάθεια. Für unseren nächsten Zweck kann es genügen, wenn wir im theoretischen Geiste 1. das aufnehmende Lernen, 2. das Denken-, 3. das Reden-Können unterscheiden.

3. Den Unterschied der sprachlichen Technik und der Sprachkunst fasse ich so: die Technik hat es mit der (onomatischen) Reinheit und (grammatischen) Richtigkeit zu thun; die Sprachkunst zeigt, wie man sachgemäß und in den gebräuchlichen litterarischen Formen einer Sprache darstellen soll.

4. Will sagen: für die Bildung des sogenannten praktischen Geistes; an die sogenannte praktische Bildung für dieses oder jenes Geschäft ist dabei nicht gedacht.

5. (S. 2 unten.) Weil jede Sprache ein Bild der ganzen Welt ist, so vereinigt der Unterricht in jeder Sprache und Litteratur Manches, was sich bei den sogenannten wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen nur wieder dann vereinigt findet, wenn man sie in ihrer Gesammtheit auffaßt. Der mathematische Unterricht z. B. gibt keine historische (A. I. 2.), geringe philologische (A. III.), geringe praktische (B.) Bildung. Man muß somit von jedem wissenschaftlichen Fache nur das verlangen, was es leisten kann; ebenso ist kein Lehrer vollkommen, kein Lehrer irgend einer Sprache und Litteratur wird seinen Unterricht für die sämmtlichen im Schema angeführten Momente und Seiten

Digitized by Google

der Bildung gleichmäßig fruchtbar machen können. Man muß demnach, um über die Bildung, welche die Zöglinge einer Schule empfangen, ein richtiges Urtheil zu fällen, die Schule als ein Ganzes auffassen, wo ein Lehrer und ein Fach die Mängel eines andern Lehrers und eines andern Faches überträgt. Was aber von jedem Lehrer oder jedem Fache zu verlangen unbillig wäre, das muß von der Schule als Ganzes verlangt und geleistet werden. Man kann, dem obigen Schema folgend, das, worauf es ankommt, in folgenden Fragen zusammenfassen: 1. Lernen die Schüler auch das, was man sie lehren will? Lernen sie es tuto, cito et jucunde? 2. Associirt der Lehrer das, was er aus einem Fache zu lehren hat, mit demjenigen, was die Schüler aus verwandten Fächern lernen? 3. Lernen die Schüler überhaupt das Lernen? — 4. Lernen die Schüler an dem Gegenstande denken? 5. Setzt der Gegenstand im Geiste der Schüler feste Begriffe ab, die für späteres Denken als Grundlagen und Richtschnuren zu benutzen sind? — 6. Lernen die Schüler an dem Gegenstande reden? — — — 7. Steigert der Unterricht in dem Gegenstande den Sinn des Schülers für das Schöne in Natur, Kunst und menschlichen Handlungen? — 8. Trägt der Unterricht in dem Gegenstande dazu bei, den Schüler sittlich zu vervollkommnen, ihn frei zu machen, diejenigen Gefühle und Gesinnungen des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit in ihm zu nähren, auf welche Familie, Freunde, Vaterland und Menschheit bei einem Schönen und Guten Rechnung machen? — 9. Weist endlich der Unterricht auch nach Oben? Hält er auch die Verbindung mit dem Centrum aller Dinge fest und macht sie fühlbar?

6. (S. 3.) Vgl. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums. Aus dem X. Bande der Pädagog. Revue besonders abgedruckt. Belle-Vue bei Constanz, 1845. (IV u. 116 S. gr. 8.)

7. (S. 3.) Was 1838 im Texte geschah, das möge diesmal wenigstens in einer Note geschehen. Eltern, die ihre kleinen Kinder neben der Muttersprache eine fremde Sprache (manchmal sogar zwei) lernen lassen, begehen ein Verbrechen an ihren Kindern, indem sie Geist und Gemüth derselben zu Grunde richten; die so mißhandelten armen Creaturen kommen (wenn sie nicht unverwüstliche Genies sind) nie zu klaren und scharfen Begriffen, und die Confusion im theoretischen Geiste läßt es auch zu keiner Energie im praktischen Geiste kommen: ihre Seele ist ein Brei, in dem Nichts haften, Nichts in feste und scharf umschriebene Form gerinnen kann; ihr Geist ist wie ein Leib, dem man die Knochen ausgenommen hätte und der darum allein nicht aufrecht stehen kann. Man muß aber über die Folgen dieser Mißhandlung Lehrer fragen, die so erzogene Knaben und Jünglinge zu unterrichten versucht haben; auch das merkwürdige Buch „Walhallagenossen“ ist in dieser Beziehung lehrreich. — Man vgl. Beneke, Bildungsmomente des Sprachunterrichts, in

Digitized by Google

Centralbibliothek 1839, Jan. S. 33; — Bormann, Die französischen Bonnen, im Brandenburg. Provinzial-Schulblatte, 1844, S. 27 ff. Unbegreiflich ist es, wie Herr Bormann für die Kinder der höchsten Stände eine Ausnahme zulassen will. Ein Prinz ist doch auch ein Mensch, so zu sagen.

8. (S. 6.) Die gewöhnliche Erklärung, daß die Analysis von dem durch die Erfahrung gegebenen sog. Besonderen ausgehe und aus ihm zum sog. Allgemeinen komme, wogegen die Synthesis von dem aus der Erfahrung abstrahirten Allgemeinen ausgehe und aus diesem das Besondere, als implicite in ihm enthalten, explicire und deducire, ist Jedem bekannt; nur reicht man damit nicht aus, weil es gar verschiedene Arten von Analysis und Synthesis gibt und nicht nur bei der wissenschaftlichen Untersuchung, sondern auch bei der Begründung (Argumentation und Demonstration) Analysis und Synthesis so wunderlich ineinander spielen, daß die Untersuchung dieser Begriffe zu den schwierigsten Aufgaben der Ideologie gehört.

Schon die Mathematiker haben die Begriffe des Analytischen und Synthetischen mißverstanden und verfälscht, wie denn ihr Sprachgebrauch, den Calcül auch Analysis zu nennen, eine ewige Quelle von Mißverständnissen und Logomachien ist; manche über den Unterricht in der Naturkunde schreibende Schulmänner haben in den letzten Jahren diese Verfälschung bis zur völligen Verwechselung des Einen mit dem Andern getrieben: synthetisch genannt, was analytisch, analytisch, was synthetisch ist. Vgl. Pädagog. Revue, Bd. VI. (1843, a.) S. 235—239.

9. (S. 7.) Am einleuchtendsten, weil hier der Kalender der Behauptung Kraft gibt; die Metaphysik ist nicht im Falle, ihren Werth auf so augenscheinliche Weise documentiren zu können, weshalb das gemeine Vorurtheil gegen sie schwerer auszurotten ist. Doch ist es unter Umständen angemessen, der Versicherung, „alles Denken sei bloße Wiederholung des unmittelbaren Wissens, und könne die Erkenntniß nicht im Geringsten erweitern", die Versicherung entgegen zu setzen, daß es sich anders verhält. Mit Recht hat der Herausgeber des Wegweisers der inductiven, regressiven, analytischen Methode die deductive, progressive, synthetische entgegenstellt; wenn nun Prof. Beneke (Unterrichtslehre — 1836 — S. 257 u.) dagegen behauptet, dies beruhe auf einer mangelhaften logischen Erkenntniß, die synthetischen oder systematischen Methoden könnten nur wiederholen, was vorher analytisch gefunden worden sei, so müssen wir dagegen behaupten, daß solche Behauptung ganz irrig ist. Es verhält sich mit diesem Empirismus ungefähr wie mit dem gewöhnlichen Irrthum, das Wachs finde sich fertig gebildet in dem Blüthenstaub der Blumen, die Bienen verschluckten diesen Staub und gäben das daraus abgesonderte Wachs wieder von sich. So wenig aber dieses wahr ist, indem das Wachs, wenn man genauer zusieht, sich als das Secret eigener Organe der

Digitized by Google

Bienen, als ihr Product darstellt (Dr. Andrew Ure, Dictionary of Arts etc. Art. wax), so wenig ist es wahr, daß das Denken zur Erfahrung nicht Mancherlei hinzubringen müsse, was ihm selbst und nicht der Erfahrung angehört. Schon Bacon, auf den sich die Empiriker gern, aber mit großem Unrechte berufen, wußte dieses, indem er im Nov. Org. I. Aph. XCV. (The Works, Lond. 1824, Vol. 8, pag. 49) sagt: Empirici, formicae more, congerunt tantum et utuntur; rationales (dogmatici), aranearum more, telas ex se conficiunt: apis vero ratio media est, quae materiam ex floribus horti et agri elicit, sed tamen eam propria facultate vertit et digerit. Neque absimile philosophiae verum opificium est; etc. Ueberhaupt kommt schon darum durch Anschauung (Erfahrung) keine Wissenschaft zu Stande, sondern durch das Denken, weil die Erfahrung voller Widersprüche steckt und durch kunstmäßiges Denken erst von diesen befreit, denkbar gemacht werden muß. Und daß Herr Beneke die Speculation auch in diesem Sinne verwirft, das ist es, was ihn nicht nur mit Schelling und Hegel, sondern mit allen Philosophen ohne Ausnahme in Widerspruch bringt. Durch das Benekesche Verfahren kann eine leidliche Naturgeschichte (Beschreibung) des menschlichen Geistes entstehen, die da und dort richtiger ist als die hergebrachte empirische Psychologie, aber eine Naturlehre des Geistes ist auf diesem Wege nimmer zu gewinnen. Ich muß noch einmal Bacon citiren (l. c. Aph. II.): nec manus nuda, nec intellectus sibi permissus, multum valet: instrumentis et auxiliis res perficitur; quibus opus est non minus ad intellectum quam ad manum. Atque ut instrumenta manus motum aut cient aut regunt, ita et instrumenta mentis intellectui aut suggerunt aut cavent. Man vgl. auch, was Kant in der Vorrede zur zweiten Ausgabe der K. d. r. V. über das apriorische Erkennen sagt. (Kant's Werke, herausgeg. von Hartenstein. II, S. 14—16.), und noch besser Bobrik's Logik S. 290—291.

10. (S. 8.) Hegel, Encyklopädie, §. 231. „Nach gewöhnlichen Begriffen erscheint es im Ganzen als beliebig, welche von beiden Methoden man gebrauchen wolle..... Der Natur des Begriffs nach ist das Analysiren das Erste, indem es den gegebenen empirisch-concreten Stoff vorerst in die Form allgemeiner Abstractionen zu erheben hat, welche dann erst als Definitionen in der synthetischen Methode vorangestellt werden können."

Herbart, Psychologie I, S. 81: „Streng genommen beginnt jede Untersuchung ohne Ausnahme mit einer Analysis, indem sie zuerst den Erkenntnißgrund logisch klar und deutlich macht, und dann geht sie über zu einer Synthesis, indem sie dem Princip seine Beziehungen, dem Phänomen seine Bedingungen oder nothwendigen Voraussetzungen nachweist." Herbart fügt hinzu, was man mit der vorigen Anmerkung verbinden kann: „Dieses Letztere ist ganz

Digitized by Google

eigentlich Syntheſis a priori, weil die Angabe der nothwendigen Vorausſetzungen in dem Erkenntnißgrunde ſelbſt noch nicht enthalten war."

Bacon, Nov. Org. I. A. XIX: Duae viae sunt atque esse possunt ad inquirendam et inveniendam veritatem. Altera ... advolat ad axiomata maxime generalia .... atque haec via in usu est. (Die äußerliche, logiſche Syntheſe.) **Altera a sensu et particularibus excitat axiomata, ascendendo continenter et gradatim, ut ultimo loco perveniatur ad maxime generalia; quae via vera est, sed intentata.** Wozu **Aph. XIV: Spes est una in inductione vera.**

11. (S. 9.) „Ein Sandhaufen läßt ſich nicht analyſiren." Goethe.

12. (S. 11.) Wer ein Beiſpiel wünſcht, der leſe nach, wie Newton die beiden Keplerſchen Geſetze, oder Richer's Erfahrung, daß ſeine Pendeluhr am Aequator langſamer gieng, mit allgemeinen Grundſätzen der Mechanik in Verbindung gebracht und ſo zu Lehrſätzen gemacht hat. — Ueber das einzuſchlagende Verfahren, wenn man die Gründe zu einer Erfahrungswahrheit ſucht, findet man in Lambert's Neuem Organon (1764) Bd. I. §. 404—422 Auskunft.

13. Trendelenburg, Logiſche Unterſuchungen. I. S. 3.

14. Ein glänzendes Beiſpiel von der Anwendung des ſynthetiſchen Verfahrens beſchreibt Cuvier in ſeinem **Discours préliminaire** zu den **Recherches sur les ossements fossiles des quadrupèdes, p. 58 sqiv.** (P. 1812.) Einige Stellen: „Jedes lebende Weſen bildet ein Ganzes, ein einiges und geſchloſſenes Syſtem, deſſen ſämmtliche Theile einander entſprechen und durch Wechſelwirkung auf einander zu derſelben Endthätigkeit beitragen. Keiner dieſer Theile kann ſich verändern, ohne daß es auch die andern thun, und folglich wird jeder derſelben, für ſich genommen, alle übrigen andeuten und ergeben. Alſo wenn die Eingeweide eines Thieres ſo organiſirt ſind, daß ſie nur Fleiſch und zwar bloß friſches verdauen können, ſo müſſen auch die Kinnladen darnach eingerichtet ſein, die Beute zu verſchlingen, die Klauen zum Packen und zum Zerreißen, die Zähne zum Zerſchneiden und zur Verkleinerung der Beute. Ferner muß das ganze Syſtem der Bewegungsorgane geſchickt ſein, um die Thiere zu verfolgen und zu erreichen; die Sinnesorgane zur Wahrnehmung derſelben in der Ferne. Die Natur muß in das Gehirn des Thieres den nöthigen Inſtinct gelegt haben, ſich zu verbergen und ſeinen Opfern hinterliſtig aufzulauern. Dies ſind die allgemeinen Bedingungen der fleiſchfreſſenden Thiere; jedes derſelben muß ſie unfehlbar in ſich vereinigen. Die beſondern Bedingungen aber, wie Größe, Art und Aufenthalt der Beute, entſpringen auch aus beſondern Umſtänden innerhalb der allgemeinen Formen, ſo daß nicht nur die Claſſe, ſondern auch die Ordnung, die Gattung und ſelbſt die Art in der Form jedes Theils ausgedrückt iſt. —

Digitized by Google

In der That, damit Kinnladen fassen können, muß der Gelenkkopf eine besondere Gestalt haben, ein bestimmtes Verhältniß zwischen der Stelle des Widerstandes und der Kraft des Unterstützungspunktes. Der Schläfmuskel muß einen bestimmten Umfang haben, damit ist eine bestimmte Weite der Grube, welche ihn aufnimmt, und des Jochbogens, unter welchem er hinläuft, gesetzt, so wie dieser Jochbogen wieder eine gewisse Stärke haben muß, um den Kaumuskel hinlänglich zu stützen. Damit das Thier seine Beute forttragen könne, müssen die Nackenmuskeln eine besondere Stärke haben, dies setzt eine bestimmte Form der Rückenwirbel, wo die Muskeln entspringen, und des Hinterkopfs, wo sie eingefügt sind, voraus. Die Zähne müssen scharf sein, um das Fleisch verkleinern zu können. Ihre Wurzel wird um so fester sein müssen, je mehr und je stärkere Knochen sie zu zerbrechen bestimmt sind, was wieder auf die Entwickelung der Theile, die zur Bewegung der Kinnladen dienen, Einfluß hat. Damit die Füße die Beute ergreifen können, bedarf es einer gewissen Beweglichkeit der Zehen, einer gewissen Kraft der Krallen, wodurch bestimmte Formen aller Fußglieder und die nöthige Vertheilung der Muskeln und Sehnen bedingt werden; dem Vorderarm wird eine gewisse Leichtigkeit, sich zu drehen, zukommen müssen, was wieder eine bestimmte Form der Vorderarmknochen voraussetzt, dies bedingt wieder Veränderung im Oberarm ... Also, wenn eins der Glieder des Thieres als Anfang gegeben ist, so kann man, bei gründlicher Kenntniß der Lebensökonomie, das ganze Thier darstellen. Man sieht ferner ein, daß die Thiere mit Hufen sämmtlich Pflanzenfresser sein müssen, da ihnen die Klauen zur Ergreifung der Beute fehlen. Und da sie ihre Vorderfüße nur zur Stützung ihres Körpers gebrauchen, so bedürfen sie keiner so kräftig gebauten Schulter, woraus denn auch der Mangel des Schlüsselbeins und des Akromium und die Schmalheit des Schulterblatts sich erklärt; da sie auch ihren Vorderarm nicht zu drehen brauchen, so kann die Speiche bei ihnen mit der Ellenbogenröhre verwachsen, oder doch an dem Oberarm durch einen Ginglymus und nicht durch eine Arthrodie eingelenkt sein; das Bedürfniß der Pflanzennahrung erfordert Zähne mit platter Krone, um die Körner und Kräuter zu zermalmen u. s. w.

Was hier Cuvier an der Zoologie zeigt; das zeigt sich in einem gewissen Grade auch auf dem ethischen Gebiete: bei der Interpretation eines Autors, bei der Construction eines Charakters eines historischen Menschen, beim Criminalproceß u. s. w. Ueberall muß, wo Syllogismus und Syntheſe nicht ein loses Spiel mit Phantasmen sein sollen, eine vielseitige und gut analysirte Erfahrung vorausgegangen sein. —

Diese Stelle von Cuvier hat aber noch eine andere Bedeutung für Didaktik. Einmal sieht auch der borniirteste Humanist hier, daß in dem Naturstudium ein sog. formaler Gewinn liegt; dann aber fällt Einem dabei ein,

Digitized by Google

daß auch die Verbesserungen, welche die letzten zehn Jahre auf dem Gebiete der Methode des naturkundlichen Unterrichts gebracht haben, nur ein erster Anfang sind. Wir brauchen auch für die Naturgeschichte 1. eine anschaulich genetische Propädeutik, in welcher die naturhistorische Formenlehre der naturhistorischen Syntax (das Princip derselben ist der Zweck — vgl. Meine deutsche Bürgerschule S. 203 ff.) untergeordnet ist; 2. eine schulmäßige Darstellung der Wissenschaft für die höhere Stufe, welche a. Grammatik der organischen Natur (Formenlehre = Organographie und Anatomie, und Syntax = Physiologie und Biologie) b. Onomatik = Beschreibung des nach Reichen, Classen, Ordnungen, Familien, u. s. w. eingetheilten Materials sein muß. —

15. (S. 12.) Prof. Beneke (Lehrb. der Logik, §. 227) nennt sie die logisch-synthetische. Er nimmt eine logisch-analytische und eine logisch-synthetische, eine reell-analytische und eine reell-synthetische Methode an.

16. (S. 13.) Eth. Pars II, prop. VII. (Im Text ist et ausgelassen.)

17. Im Allgemeinen empfiehlt sich die synthetische vor der analytischen durch Kürze, was schon Aristoteles veranlaßte, für die Forschung die Analyse (Induction, ἐπαγωγή), für die wissenschaftliche Darstellung die Synthese (συλλογισμός) vorzuziehen. Vgl. Analyt. post. I. 2. Dabei aber fällt Aristoteles nicht in den schon von Bacon so oft und herb gerügten Fehler so vieler Neueren, zu meinen, es könne Jemand so wie er geht und steht einen synthetischen Vortrag fassen. Vgl. Ethik I. 2, wo er sagt, daß „eine sittliche Bildung bei demjenigen schon vorhanden sein muß, der über Tugend und Recht soll den Unterricht gehörig fassen können."

18. (S. 15.) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801) S. 316. Vgl. dazu: K. v. Raumer's Vermischte Schriften II. S. 110 ff. und Geschichte der Pädagogik II. S. 330. — In Fröhlich's Jungem Deutsch-Michel lehrt ein Epigramm:

„Vor der Natur verbind' dem Kinde Aug und Ohr,
Verwirrend stellt sie sich ihm unmethodisch vor."

19. Allgemeine Pädagogik, S. 155.

20. (S. 17.) Seit den Arbeiten von Grimm, Bopp, Raynouard, Schmitthenner, Becker, Herling, Pott, Humboldt u. s. w. hat er angefangen es zu werden, und müssen die Schulmänner dieselben studiren und die frühere Vorstellung von der Grammatik verabschieden. So sieht Herr Drogan (Commentar zu seinem Lat. Schulbuch, S. 16) in der Grammatik nur den Nachweis des Plus (der Regel) und des Minus (der Ausnahmen). Diese Ansicht kennt, insoweit sie sich auf Forschung einläßt, bloß die Induction, die nur zur Reflexionsallgemeinheit, zum Allgemeinen des Factums führt — was erst der Anfang der Analyse ist —, zum Allgemeinen des Grundes kommt sie nicht.

Digitized by Google

Vom Conjunctiv z. B. weiß sie nicht mehr, als daß er in gewissen Fällen steht. Von da bis zur Genesis ist dann freilich ein weiter Weg.

21. (S. 18.) K. v. Raumer, Gesch. d. Päd. II, S. 135 u.

22. Genaueres findet man in zwei schönen Aufsätzen über mathematischen Unterricht von Dr. Osterdinger: Pädagog. Revue Bd. III. (1841, b) S. 201—221 und Bd. IX. (1844, b) S. 198—203.

23. (Zu S. 19.) Ganz ist es unmöglich. Denn Linné's Classenbegriffe (Monandria, Diandria, etc.) sind nur Gedankendinge, nichts Wirkliches, wie z. B. der Begriff die Menschheit, oder wie die chemischen Abstractionen, Sauerstoff u. dgl. sind. Ich mache nur beiläufig darauf aufmerksam, daß bei der logischen Analyse immer ein Zweifel bleibt, ob das, wovon sie redet, auch wirklich existirt. So reden die Psychologen von Gedächtniß, Verstand, Vernunft u. s. w., als wären diese Classenbegriffe wirkliche Wesen (wie Homer von den Göttern redet); so erklärt Spinoza (Ethik I, Def. III.) die Substanz als das quod in se est et per se concipitur: hoc est id, cujus conceptus non indiget conceptu alterius rei, a quo formari debeat: nur fragt es sich, ob das Erklärte auch existirt, ob es nicht, wie das Hegelsche reine Sein, welches das Nichts ist, bloß als Abstraction in einigen Köpfen Dasein hat, der Glaube daran ein Aberglaube ist. Euklid's Erkärung von Linie, Fläche u. s. w. lassen wir uns gefallen; an den Kräften der Physiker wie an den Vermögen der Psychologen zweifelt ein kritischer Kopf.

24. Es gehört, wie Goethe gut bemerkt (Nachgel. W. X. S. 200) noch ein Drittes dazu, daß nämlich dem Gegenstande auch eine Synthesis zu Grunde liege, derselbe kein bloßes Aggregat sei.

25. (S. 20.) Rückert, Erbauliches und Beschauliches:

Wer von euch sieht Böses geschehn,
Der wend es mit seiner Hand sofort.
Und kann er sich deß nicht unterstehn,
So wend er es mit seinem Wort.
Und ob er das auch nicht gewinne,
So wend er es mit seinem Sinne.
Und wem dazu die Kraft gebricht,
Dessen Herz hat den Glauben nicht.

26. Der Triumph des Lehrers besteht darin, daß die Schüler mit Freudigkeit arbeiten, d. h. arbeiten und zwar mit Freudigkeit. Döderlein.

27. (S. 22.) Logik (1816) III, S. 352—353: Indem es nicht der Begriff ist, aus welchem die Vermittelung und der Lehrsatz in diesem Erkennen geführt wird . . ., so müssen die vermittelnden Bestimmungen, ohne den Begriff des Zusammenhanges, als ein vorläufiges Material zum Gerüste des Beweises irgendwoher beigebracht werden. Diese Vorbereitung ist die Construc-

Digitized by Google

ction. Unter den Beziehungen des Inhaltes des Lehrsatzes, die sehr mannichfaltig sein können, müssen nun nur diejenigen angeführt und vorstellig gemacht werden, welche dem Beweise dienen. Diese Herbeischaffung des Materials hat erst ihren Sinn in diesem; an ihr selbst erscheint sie als blind und ohne Begriff. Hintennach beim Beweise sieht man wohl ein, daß es zweckmäßig war, an der geometrischen Figur z. B. solche weitere Linien zu ziehen, als die Construction angibt; aber bei dieser selbst muß man blindlings gehorchen; für sich ist diese Operation daher ohne Verstand, da der Zweck, der sie leitet, noch nicht ausgesprochen ist. Es ist gleichgültig, ob es ein eigentlicher Lehrsatz oder eine Aufgabe ist, zu deren Behuf sie vorgenommen wird: so wie sie zunächst vor dem Beweis erscheint, ist sie etwas aus der im Lehrsatze oder in der Aufgabe gegebenen Bestimmung nicht Abgeleitetes, daher ein sinnloses Thun für denjenigen, der den Zweck noch nicht kennt, immer aber ein nur von einem äußerlichen Zwecke Dirigirtes. Dieses zuerst noch Geheime kommt im Beweise zum Vorschein. Er enthält, wie angegeben, die Vermittelung dessen, was im Lehrsatze als verbunden ausgesprochen ist; durch diese Vermittelung erscheint diese Verknüpfung erst als eine nothwendige. Wie die Construction für sich ohne die Subjectivität des Begriffes ist, so ist der Beweis ein subjectives Thun ohne Objectivität .... Der Beweis ist nicht eine Genesis des Verhältnisses, welches den Inhalt des Lehrsatzes ausmacht; die Nothwendigkeit ist nur für die Einsicht, und der ganze Beweis zum subjectiven Behufe des Erkennens. Er ist deswegen überhaupt eine äußerliche Reflexion.....

28. Pädagog. Revue, Bd. III. (1841, b.) S. 134 ff. Charakteristisch ist die Aeußerung: „Ref. kann nicht leugnen, daß, so sehr er durch den Angriff auf Euklid Anfangs verletzt war, er im Verlauf der weiteren Entwickelung sich der Wahrheit der Mager'schen Behauptungen doch nicht erwehren konnte."

29. (S. 23.) Und zwar — worin ich ihm jetzt vollkommen beistimme — für Alles. Ich selber hatte schon, vom Instinct des Wahren getrieben, zu einer Zeit, wo mir die dialektische Methode Hegels noch als das vollkommenste Werkzeug philosophischer Forschung und Darstellung erschien, weil mir Analysis und Synthesis nicht genügten, für den Schulunterricht die genetische Methode gesucht und zum Theil gefunden (vgl. die Abhandlung Ueber die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft, welche dem ersten Hefte eines nicht fortgesetzten Leitfadens der Arithmetik [Berlin, Förstner, 1837] zur Einleitung dient); daß dann die genetische Methode eine Elasticität hat, die sie, gehörig modificirt, für die Kinderschule und den Hörsal des Philosophen gleich tauglich macht, habe ich erst allmählich begriffen; die „Logischen Untersuchungen" des vortrefflichen Trendelenburg, die ich 1841 kennen lernte, sind mir dabei von nicht geringer Hülfe gewesen.

Digitized by Google

30. In einigen Sätzen ist bereits Genesis. So sind namentlich die Sätze vom Parallelogramm unmittelbar aus der specifischen Differenz einer von Parallelen eingeschlossenen Figur dargethan. In dem Satze, daß das Parallelogramm von der Diagonale in zwei gleiche Dreiecke getheilt wird (I. 34.), ist beim Beweise nichts von Außen aufgenommen.

31. Metaphysik, II, S. 27 ff.

32. (S. 24.) Wer zu diesen Instanzen gegen die Anwendung der logischen Synthesis beim Schulunterrichte noch andre von praktischen Schulmännern wünscht, der vgl. die Vorrede zu Harnisch' Raumlehre (Breslau, 1822), die Einleitung zu F. A. W. Diesterweg's Raumlehre (Bonn, 1828; N. A. 1843), Bayer, Gegenwärtiger Standpunkt des mathematischen Unterrichts an gelehrten Schulen (Aachen, 1832), viele Aeußerungen bei Pestalozzianern, und allenfalls noch, was Rousseau in seinen Bekenntnissen und im Emil von der Mathematik sagt. Bei Euklid fand er mehr eine Kette von Demonstrationen als eine wahre Ideenverknüpfung.

33. (S. 25.) Es ist oben wiederholt bemerkt, daß die reelle Synthesis, die Realprincipien hat und aus ihnen folgert, integrirendes Moment der genetischen Methode ist. — Ich hatte in der „Deutschen Bürgerschule" das Verhältniß der Sehnen, Secanten und Tangenten zum Kreise und die Addition als Beispiel der genetischen Methode bei der Mathematik gegeben; Herr Trendelenburg (a. a. O. II, S. 290 ff.) wählt den pythagoräischen Lehrsatz und zeigt in diesem „einen Weg, der ganz durch die Nothwendigkeit des Begriffes geregelt und wo die Construction durch nichts Aeußerliches, sondern lediglich durch die Elemente des Begriffes bestimmt ist."

34. Da nicht viele Leser im Besitze Wolf'scher Schriften sein mögen, so will ich Ein Beispiel citiren, das ich dem 4. Bd. seiner Elementa matheseos universae (Genevae, 1740), der die Geographie, Chronologie, Artillerie, bürgerliche und Kriegsbaukunst enthält, entnehmen. S. 337 heißt der elfte Lehrsatz der bürgerlichen Baukunst: §. 289. Si Columna super Columna erigenda, inferiores robustiores sint, superiores autem debiliores. Beweis: Etenim superiores non ferunt nisi Trabeationem ipsis superimpositam; inferiores autem praeter Trabeationem sibi incumbentem una superiores cum omni onere iisdem incumbente ferunt. Quamobrem cum inferiores multo majori oneri ferendo aptae esse debeant quam superiores, hae quoque robustiores, illae autem debiliores sint necesse est — worauf dann noch drei Corollaria und eben so viele Scholia folgen. Die beiden Citate in Hegel's Logik (III, S. 358 — 359) aus Wolf's Anfangsgründen der Baukunst und der Fortification (in deutscher Sprache) sind noch greller.

35. (S. 26.) Nov. Org. I. Aph. XI: Sicut scientiae, quae nunc habentur, inutiles sunt ad inventionem operum, ita et logica, quae

Digitized by Google

nunc habetur, inutilis est ad inventionem scientiarum — Aph. XIII: Syllogismus ad principia scientiarum non adhibetur, ad media axiomata frustra adhibetur, cum sit subtilitati naturae longe impar: assensum itaque constringit, non res. — Aph. XIV: Si notiones ipsae (id quod basis rei est) confusae sint, et temere a rebus abstractae, nihil in iis, quae superstruuntur, est firmitudinis: itaque spes est una in inductione vera. — Aph. XXXVI: Restat nobis modus tradendi unus et simplex, ut homines ad ipsa particularia et eorum series et ordines adducamus; et ut illi rursus imperent sibi ad tempus abnegationem notionum, et cum rebus ipsis consuescere incipiant. — Die betr. Stellen von Goethe im X. Bd. der Nachgel. W. (Zur Naturwissenschaft im Allgemeinen) und im Polemischen Theile der Farbenlehre. (N. W. XIX)

36. (S. 27.) Schon Molière, der mehr als eine gewöhnliche Dosis gesunden Menschenverstandes besaß, seinen Verstand aber auch beim Philosophen Gassendi wissenschaftlich gebildet hatte, macht sich über das logisch-synthetische Verfahren der Wissenschaften lustig. Man kennt den prächtigen Spaß der Doctorpromotion im Malade imaginaire; auf die Frage, warum das Opium einschläfert, antwortet der très-savantus bachelierus: Quia est in eo virtus dormitiva, cujus est natura sensus assupire. Auch die fast gleichzeitige Logique de Port-Royal hat eine gute Stelle, die ich hierher setze: Il n'y a personne qui ne sache que ses artères battent; que le fer étant proche de l'aimant va s'y joindre; que le séné purge et que le pavot endort. Ceux qui ne font point profession de science et à qui l'ignorance n'est pas honteuse, avouent franchement qu'ils connaissent ces effets, mais qu'ils n'en savent pas la cause; au lieu que les savans, qui rougiraient d'en dire autant, prétendent qu'ils ont découvert la vraie cause de ces effets, qui est, qu'il y a dans les artères une vertu pulsifique, dans l'aimant une vertu magnétique, dans le séné une vertu purgative, et dans le pavot une vertu soporifique. Voilà qui est fort commodément résolu, et il n'y a point de Chinois qui n'eût pu avec autant de facilité se tirer de l'admiration où l'on était des horloges dans ce pays-là, lorsqu'on leur en apporta d'Europe; car il n'aurait eu qu'à dire, qu'il connaissait parfaitement la raison de ce que les autres trouvaient si merveilleux, et que ce n'était autre chose, si non qu'il y avait dans cette machine une vertu indicatrice qui marquait les heures sur le cadran, et une vertu sonorifique qui les faisait sonner.

37. (S. 28.) Als ich vor acht Jahren die erste Bearbeitung dieser Abhandlung schrieb, da führte ich als Beispiel der didaktischen Stümperei, welche die Dinge auf den Kopf stellt, das Heft eines Knaben an, der in einer

Digitized by Google

Berliner Stadtschule in einer unteren Classe saß, und welches die Einleitung zu Becker's Schulgrammatik enthielt, vom Lehrer dictirt. Dem Herausgeber des Wegweisers war die Thatsache eben so grauenhaft wie mir, denn er machte in einer Klammer drei Ausrufungszeichen dazu. Wollte ich jetzt, nachdem ich nicht nur am Rhein und in Norddeutschland, sondern auch in Süddeutschland und in der deutschen und welschen Schweiz viele Schulen gesehen, dazu, als Mitglied von Commissionen zur Prüfung von Bewerbern um Progymnasial- und Realschulstellen, eine gute Anzahl von Lehrern examinirt und ihren Probelectionen beigewohnt habe, wollte ich jetzt ähnliche Anekdoten beibringen, so würde ein Buch daraus und ein recht pikantes. Ich muß mir Gewalt anthun, um nicht wenigstens einige capitale Fälle von blühendstem Lehrerungeschick zu erzählen, zwinge mich aber, weil die Leute schon jetzt sagen, mein Styl sei viel zu persönlich. Dafür muß man mir dann erlauben, noch ein paar Aussprüche von anerkannten Gewährsmännern zum Schutze meiner Behauptungen beizubringen: denn, wie Goethe meint, eben dasjenige, was Niemand zugibt, Niemand hören will, muß desto öfter wiederholt werden: „Was die Verbindung (der Kenntnisse im Anfange) erlangt, so kann diese nicht bloß, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von anderen entfernteren Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Ueber dies soll ein System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfordert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System theils vorbereitet, theils eingeübt werden.“ So Herbart, Umrisse §. 68. Pestalozzi eifert (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — An vielen Stellen) stark gegen die „anschauungslosen Definitionen“ der synthetischen Methode, die „wie ein Deus ex machina in die Seele gezaubert, oder wie durch Theater-Souffleurs in die Ohren geblasen werden müssen“; und was „eine elende Komödiantenbildungsmanier“ ist. „Definitionen sind der einfachste und reinste Ausdruck deutlicher Begriffe, sie enthalten aber für das Kind nur in soweit wirkliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen (besser: des concreten) Hintergrundes dieser Begriffe mit großer umfassender Klarheit bewußt ist; wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definirten Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen, und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen andern Gedanken veranlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe.

Digitized by Google

Hinc illae lacrimae.“ Und weiter: „Wenn mir ein Dritter die Worte (einer Definition) in den Mund legt, wodurch ein Anderer, dem die Sache klar war, dieselbe Leuten von seinem Schlage deutlich macht, so ist sie um deswillen mir noch nicht deutlich, sondern sie ist und bleibt in so weit die deutliche Sache eines Andern und nicht die Meinige, als die Worte dieses Andern für mich nicht das sein können, was sie für ihn sind: der bestimmte Ausdruck der vollendeten Klarheit seines Begriffs.“ — Ganz ähnlich drücken sich angesehene Denker andrer Nationen aus: Il n'y a point d'âge, où l'on puisse comprendre les principes généraux d'une science, si on n'a pas fait les observations qui y ont conduit, sagt Condillac, oder wie es an einer andern Stelle heißt: si l'on ne connaît pas les faits sur lesquels ils reposent. — Dumarsais: Je ne connais point de principes généraux qui, pour être bien entendus, ne supposent la connaissance des idées particulières qui les ont fait naître. Und anderswo: C'est tomber dans le défaut le plus grossier, que de commencer par les règles.

38. (S. 29.) Ich kann natürlich nicht genau wissen, ob es in den mittelalterlichen Schulen so angefangen hat; ein ungarischer Schulmann erzählte mir aber vor ein paar Jahren, daß er als Knabe mit dieser Frage von seinem Lehrer begrüßt worden sei. Caspar Schoppe, bekannter als Scioppius, wie der Verfasser des Grammatista vapulans (1606), der Grammatica philosophica (1628), der Consultationes de scholarum et studiorum ratione, u. s. w., bei den Italiänern sich nannte, (er erhielt, katholisch geworden, als apostolischer Graf den Namen Claravalle und starb 1649 in Padua) rief aus: Est et aliud quiddam, cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam latinam intelligant, quo quidem haud scio, quid magis absurdum et abhorrens cogitari possit. Ich weiß nicht, ob der gelehrte Pfälzer wegen solcher Unehrerbietigkeit gegen den Schlendrian der Grammatisten seiner Zeit, oder vielleicht wegen seiner Angriffe auf manche Fürsten, ja sogar auf die Jesuiten (De stratagematibus Soc. Jesu) zu dem Beinamen des canis grammaticus gekommen ist. — Interessant ist, daß der humoristische Vielwisser und Menschenkenner Joh. Balthasar Schupp(ius), der zwölf Jahre später (1661) starb und, nachdem er lange Jahre Prof. der Eloquenz gewesen, in Hamburg Prediger war (s. W. Wackernagel's Lesebuch, III, S. 697—796), sich fast ganz gleich äußert. Die Stelle ist in K. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik, II, S. 99—100, n. 3 angeführt und heißt: „Die erste Hindernüß, welche die Grammatik den Lernenden schwer und zuwider machet, ist, daß sie selbe in einer ihnen noch unbekandten Sprache lernen sollen, und die praecepta grammatices man ihnen in Latein vorleget, und also

Digitized by Google

ignotum per aeque ignotum docirен und durch unbekannte Mittel ſie zur Erlernung eines unbekannten Dinges anführen will.“

39. Da ich keine Grammatik von Reuchlin, Melanchthon u. ſ. w. beſitze, ſo gebe ich ein Beiſpiel aus einer in England vor kaum zwanzig Jahren gedruckten lateiniſchen Schulgrammatik.

Unter der Ueberſchrift Of the genders of nouns heißt es da z. B.: Propria quae maribus tribuuntur, mascula dicas; Ut sunt divorum: Mars, Bacchus, Apollo; virorum; Ut Cato, Virgilius; fluviorum: ut Tibris, Orontes; Mensium: ut October; ventorum: ut Libs, Notus, Auster.

Die Syntaxis beginnt: Verbum personale concordat cum nominativo numero et persona (Beiſpiel); — Nominativus pronominum raro exprimitur, nisi distinctionis, aut emphasis gratia (Beiſpiel); — dann folgen gleich Exceptions, deren erſte heißt: Verba infinitivi modi frequenter pro nominativo accusativum ante se statuunt, conjunctione quod, vel ut omissa, ut (Beiſpiel). U. ſ. w. Nebenbei überſehe man die Roheit, oder, wenn man lieber will, die Naivität dieſer Regeln nicht.

40. Dies iſt z. B. der Fall in der Grammaire française à l'usage des collèges, particulièrement des écoles dites réales, par Scotti et Fulda. Première partie. Dusseldorf, 1840.

Ich füge der Unparteilichkeit zu liebe dem Titel des Buches das empfehlende Wort eines Schulmannes bei, der es gebrauchen kann. Director Dr. Zehlicke ſagt im Programm des Gymnaſiums zu Parchim von Mich. 1841, S. 90: „Es wird alſo (für die Realiſten) ein Weg betreten, auf welchem ausgegangen wird von dem mündlichen Gebrauche der Sprache, und jeder Fortſchritt des Schülers ſich zunächſt manifeſtirt als größerer Umfang und größere Sicherheit dieſes Gebrauches. Hierbei iſt zu berückſichtigen: wer ſprechen lernen will, muß ſprechen; und um zu ſprechen, muß man einen Gegenſtand haben, über welchen man ſpricht, oder vielmehr für welchen man ſich intereſſirt und über welchen man alſo mit Intereſſe ſpricht. Der Mangel eines ſolchen iſt die Urſache geweſen, wegen welcher die ſog. Parlirſtunden bei franzöſiſchen Sprachmeiſtern an Gymnaſien ſo wenig erfolgreich geweſen und gewöhnlich in leere und deshalb Ueberdruß erregende Plaudereien dieſer meiſt ſehr redſeligen Menſchen ausgeartet ſind. Für unſre Zöglinge wird die Sprache ſelbſt der Gegenſtand ſein, an welchem ſie ſprechen lernen; aller Unterricht wird franzöſiſch ertheilt, die Sprachregeln werden nach einer franzöſiſch geſchriebenen Grammatik franzöſiſch erklärt und in eben dieſer Sprache auswendig gelernt,“ u. ſ. w. — Wer Luſt hat, kann dazu meine Kritik dieſes Programms vergleichen: Pädagog. Revue, Bd. VI (1843, a), S. 136—158 und 257—260.

41. Selbſtdenken heißt, den oberſten Probirſtein der Wahrheit in ſich

Digitized by Google

selbst, d. i. in seiner eigenen Vernunft suchen. Kant (was heißt sich im Denken orientiren?)

42. (S. 30.) Da längst verstorbene Pedanten wenigstens den lebenden Spötter nicht mehr beißen können, so darf ich folgende Anekdote erzählen. Vor mehreren hundert Jahren wurde in der Pariser Universität die Frage aufgeworfen, ob auch das Oel gefriere. Die doctores und magistri blätterten im Aristoteles, im Plinius, in allen Büchern, um eine Autorität pro oder contra zu finden. Ein Gefäß voll Oel im harten Winter ins Freie zu stellen, fiel keiner Seele in der ganzen Facultät ein. — Freunde der französischen Litteratur erinnern sich auch wohl eines prächtigen Spaßes von Boileau, nämlich der burlesken Requête en faveur d'Aristote und des Arrêt rendu sur la précédente requête. Ein paar Stellen aus dem Beschlusse: Vu par la Cour la Requête présentée par les Maîtres-ès-arts, Régens et Professeurs de l'Université de Paris, tant en leurs noms, que comme tuteurs et défenseurs de la doctrine de très-haut, très-admiré, et très-peu entendu Philosophe Messire Aristote, ci-devant Professeur Royal en la langue Grecque à Athènes, et Précepteur du feu Roi, de triomphante mémoire, Alexandre-le-Grand, Acquéreur de l'Asie, Europe et autres lieux. Contenant que depuis quelques années en ça, une Inconnue, nommée la RAISON, auroit entrepris d'entrer par force dans les Ecoles de philosophie de ladite Université; et pour cet effet, à l'aide de certains Quidams factieux, prenant les surnoms de Cartistes et Gassendistes, gens sans aveu, se seroit mise en état d'en expulser ledit Aristote, ancien et paisible possesseur desdites Ecoles, contre lequel, elle et ses Consors, avoient déjà publié plusieurs Livres et raisonnemens diffamatoires, voulant assujettir ledit Aristote à subir devant elle l'examen de sa doctrine: ce qui est directement opposé aux Loix, Us, Coûtumes et Statuts de ladite Université, où ledit Aristote a toujours été reconnu pour Juge sans appel, et non comptable de ses argumens..... La Cour, ayant égard à ladite Requête, a maintenu et gardé, maintient et garde ledit Aristote en la pleine et paisible possession et jouissance desdites Ecoles; fait défenser à ladite Raison de l'y troubler, ni de l'inquiéter, à peine d'être déclarée hérétique et perturbatrice des disputes publiques. Ordonne que ledit Aristote sera toujours suivi et enseigné par lesdits Professeurs et Régens de ladite Université, sans que pour ce ils soient obligés de le lire, ni sçavoir son sentiment; et sur le fond de sa doctrine, les renvoie à leurs cahiers, etc.

43. Wer nicht Gelegenheit hat, Proben dieses Lateins in den Büchern der mittelalterlichen Scholastiker zu studiren, der nehme allenfalls die freilich stark übertreibenden Epp. obsc. virorum zur Hand, in denen die schelmischen Reuch-

Digitized by Google

linisten z. B. den Jakob Hochstraeten an M. Ortwinum aus Rom schreiben lassen: Ego credo etiam, quod male jam procedat in Almania, quia ego sum absens. Omnes jam scribunt libros in Theologia secundum suum libitum. Dicunt, quod Erasmus Roterodamus composuit multos tractatus in Theologia. Ego non credo, quod faciat omnia recte. Ipse etiam prius in unu parvo tractatu vexavit Theologos, et jam scribit Theologice, est mihi mirum! Si ego venio ad Almaniam, et lego suos codiculos, et invenio unum parvissimum punctum, ubi erravit, vel ubi ego non intelligo, ipse debet videre, quod ego volo sibi super cutem. Ipse scripsit etiam Graece, quod non deberet facere. Quia nos sumus Latini et non Graeci, etc. — Daß das Lateinische, welches in den Jesuitenschulen zu Freiburg und Schwyz gelernt wird, nicht viel besser ist, davon habe ich mich mehrmals durch junge Aargauer überzeugt, die bei den Jesuiten studirt hatten und von Gesetzeswegen bei uns in Aarau das Maturitätsexamen machen mußten. Im Griechischen waren die Jesuitenschüler so zu sagen ganz unwissend; Einer fragte einmal, als ein homerischer Vers, den er mühsam las, mit πολλάκι anfieng, was dieses Wort heiße. — Damit soll jedoch dem jüngst gefaßten Beschlusse des aargauischen Großen Rathes, welcher die katholischen Aargauer, die bei den Jesuiten studiren, von den Examen und damit von vielen Berufen und Aemtern ausschließt, nicht das Wort geredet werden.

44. Leser, die mit der Geschichte des Unterrichts und der Erziehung so wie der Pädagogik weniger vertraut sein sollten, muß ich von nun an bitten, wenigstens K. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik zu Rathe zu ziehen, in der sie viele Belege zu dem finden, was ich zu sagen habe. Ueber den geringen Erfolg des Lernens im Mittelalter spricht sich Luther, der als Schüler an einem Morgen sechszehnmal gezüchtigt worden sein will, in seinem Schreiben von 1524 an die Bürgermeister und Rathsherren allerlei Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, (Raumer, I, S. 150 ff.) energisch aus: „Was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöche werden? Zwanzig, vierzig Jahr hat einer gelernt, und hat noch weder Lateinisch noch Deutsch gewußt. . . . . Ist auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat und Alexander gelernet, und dennoch Nichts gelernet." (Es ist das 1213 erschienene Doctrinale des Alexander gemeint.) Am anschaulichsten belehrt uns die Autobiographie des trefflichen Platter (Herausgegeben von Dr. Fechter, Basel, 1840; — ein Auszug bei Raumer, I, S. 113 ff.), der fast alle Schulen in Nord- und Süddeutschland und in der Schweiz besuchte und dennoch zwanzig Jahre alt, kaum declíniren konnte, obschon er „den Donatt uff dem nägelin uswendig kond. Denn do ich zu Schlettstadt war, hatt Sapidus ein

Digitized by Google

Baccalaureum, ... gar ein glerter geſell, der veriert die Bachanten ſo lämerlich übell mit dem Donat; das ich gedacht: iſt es den ſo ein gut Buch, ſo wiltz ußwendig ſtudierren, und indem das ichs lart läſen, ſtudiert ich in ouch ußwendig. Das kam mier by dem patre Myconio woll. Där, als er anſtund, laß er uns den Terentium; do mießten wier alle wertlin ein gantze commödi declinierren und coniugierren." (Fechter, S. 36.) Als Platter 1517 nach Schlettſtadt zu Sapidus kam, „kond ich nüd, noch nit den Donat läſen, was doch 18 jor ſchon alt." (S. 52.) Die Methode in der Schul zu St. Eliſabeth in Breslau (wo „graeca lingua noch nienert im Land ward, desglichen hatt niemand noch kein truckte biecher, allein der praeceptor hatt einen truckten Terentium) beſchreibt er alſo: „Was man laß, mußt man erſtlich dictierren, den diſtingwieren, den conſtruieren, zuletſt erſt exponieren, das die Bachanten große ſcarteken mit inen heim hatten zu trayen, wen ſy hinweg zugen." (S. 23.) Auch Agricola antwortete, als er das Anerbieten, in Antwerpen eine Schule zu leiten, ablehnte, charakteriſtiſch. Eine Schule gleiche einem Gefängniß, wo Schläge, Thränen und Geheul ohne Ende. Richtig hätte ſie Ariſtophanes φροντιστήριον genannt.

45. (S. 31.) Es verſteht ſich ganz von ſelber, daß wir den großen Humaniſten des ſechszehnten Jahrhunderts unendlichen Dank dafür ſchuldig ſind, daß ſie den Krieg gegen die Scholaſtiker begannen und die Welt mit den Schriften der Alten bekannt machten. Sie waren damals die Partei des Fortſchrittes. Es verſteht ſich aber auch von ſelber, daß der damalige Humanismus ſelbſt nur eine jugendlich kräftige Einſeitigkeit war, die, nachdem ſie durchgedrungen, einmal durch den ſog. Realismus, dann durch das, was in der Scholaſtik das Geſunde war, durch Philoſophie, integrirt werden mußte. Große Geiſter, wie Bacon und Erasmus, machten ſchon im ſechszehnten Jahrhundert auf die Mängel und Fehler des Humanismus aufmerkſam: Bacon warf den Humaniſten vor, daß ſie, hierin den Scholaſtikern gleich, nur auf Worte und Bücher hielten, nur zu wiſſen ſtrebten, was die Alten (die er allerdings unterſchätzte) gemeint und geſagt, daß ſie nicht ſelbſt beobachteten und dächten: **Philosophia et scientiae intellectuales, statuarum more, adorantur et celebrantur, sed non promoventur ..... postquam homines dedititii facti sunt, et in unius sententiam (tanquam pedarii senatores) coierint, scientiis ipsis amplitudinem non addunt, sed in certis auctoribus ornandis et stipandis servili officio funguntur.** Dies — Praefatio zur Instauratio magna, Works, vol. VII, pag. 24 — geht gegen Scholaſtiker und Humaniſten zugleich; das folgende — **De dignitate et augm. scientt. Lib. I,** Works, vol. VII, pag. 74 — trifft nur die Letzteren: **Intemperies ista, in luxurie quadam orationis sita ... circa Lutheri tempora miris modis invaluit. In causa praecipue (?) fuit, quod fervor et efficacia concionum**

Digitized by Google

tunc temporis, ad populum demulcendum et alliciendum maxime vigebat: illa autem populare genus orationis poscebant. Accedebat odium et contemptus, illis ipsis temporibus ortus erga scholasticos, qui stylo et scribendi genere utebantur valde diverso, verba licenter admodum audentes nova et horrida, de orationis ornatu et elegantia parum soliciti, dummodo circuitionem evitarent, et sensus ac conceptus suos acute exprimerent: atque hinc factum est, ut paullo postea major apud plurimos coeperit haberi verborum cura quam rerum; plerisque magis comptam phrasim, teretem periodum, clausularum rhythmos, troporum stellulas, quam pondus rerum, rationum nervos, inventionis acumen, aut judicii limam affectantibus..... Scholasticorum doctrina despectui prorsus haberi coepit, tanquam aspera et barbara; denique, ut semel dicam, praecipuo illorum temporum inclinatio et studium potius ad copiam quam ad pondus deflexit..... Verbis studetur, non rebus. Wie Erasmus die humanistischen Ultra's seiner Zeit züchtigt, ihre ausschließliche Nachahmung des Cicero („Decem annos consumpsi in legendo Ciceronе", worauf das Echo antwortet: „Ονε.), ihre Unwissenheit in Realkenntnissen („Incredibile dictu, quam nihil intelligat literatorum vulgus"), kann man in seinen Gesprächen, z. B. in dem de pronunciatione, und im Ciceronianus sive de optimo dicendi genere sehen, aus denen ich Nichts anführe, weil schon Herr v. Raumer (1, S. 98—107) reiche Auszüge daraus gegeben hat. — — Die Philologie wird zu allen Zeiten eine so nöthige als ehrenwerthe Wissenschaft sein; wie es aber heutzutage noch Philologen geben kann, die sich „Humanisten" nennen und gegen „Realisten" und „Philosophen" für den Humanismus streiten, das könnte einen Spötter fast auf den Gedanken bringen, es müsse die ausschließliche Beschäftigung mit Gedanken Andrer, und mehr noch mit den Worten, allmählich zum Selbstdenken unfähig machen, und die Antwort des Plotinus: φιλόλογος μὲν ὁ Λογγίνος, φιλόσοφος δὲ μηδαμῶς, gehe nicht nur den Longin an, sondern es stecke eine schelmische Synekdoche darin.

46. (S. 32.) Für Leser, denen es an Zeit oder Gelegenheit fehlt, an die Quellen zu gehen, ist die Geschichte der Pädagogik von K. v. Raumer ein wahrer Schatz, in welcher sie die betreffenden Artikel nachlesen mögen.

47. In Trotzendorf's Schulgesetzen heißt es: Vernacula lingua uti ne audiuntor, sed sermonem latinum cum praeceptoribus vel aequalibus vel aliis doctis loquentes habento, was auch erreicht wurde, wie ein Lobgedicht bezeugt, worin es von Trotzendorf heißt:

Atque ita Romanam linguam transfudit in omnes,
Turpe ut haberetur, Teutonico ore loqui.
Audisses famulos famulasque latina sonare,
Goldbergam in Latio crederes esse sitam.

Digitized by Google

Eben so rühmt sich Joh. Sturm, er habe eingeführt **usum sermonis latini quotidianum, et cum pueris ut loquantur quasi ab Orco revocavi Plautum et Terentium.** — Noch in „E. E. Rathes der Stadt Hamburg Ordnung der öffentlichen St. Johannes Schule, 1743", wird wenigstens von den zwei obersten Classen das Lateinsprechen gefordert.

48. (S. 34.) In der vorhergehenden Abhandlung S. 9—11.

49. Schon bei den römischen Grammatikern ist, wenn man Varro ausnimmt, vom Fortschritt keine Rede mehr: Priscianus, Donatus, Probus, Charisius u. s. w. übersetzten und bearbeiteten die grammatischen Arbeiten der Griechen, schufen aber nichts Neues. Wie dann im Religiösen der Katholicismus entstand, so auch in den Wissenschaften: in den grammatischen Dingen wurde Donatus Pabst und blieb es das ganze Mittelalter hindurch. Die meisten der ersten Philologen, so Jul. Cäs. Scaliger (**De causis l. l. libri XIII. Lugd. 1540.**), Emmanuel Alvarez (**De instit. gramm. libri III. Dilling. 1574**), Horat. Tursellinus (**De particulis lat. orat. Romae 1598.**) Gerh. Joh. Vossius (**Aristarchus, s. de arte gramm. libri VII. Amstelod. 1635.**) u. s. w., blieben grammatische Katholiken, sie schafften nur neuen Stoff herbei, emancipirten sich aber nicht vom Donat; der grammatische Doctor Luther, Franciscus Sanctius, der 1600 in Salamanca starb, sprach vergeblich aus: **Non dubium est, quin rerum omnium, etiam vocum, reddenda sit ratio: quam si ignoraverimus rogati, fateamus potius nos nescire, quam nullam esse constanter affirmemus (Minerva, s. de causis l. l. commentarius, 1582. I. p. 6,** in der Amsterd. Ausg. von 1754 S. 5): seine Minerva wurde gepriesen und commentirt, aber in ihrer Grundansicht nicht verstanden. Der sonst so vielfach verdiente Perizonius gibt für Erscheinungen, deren Grund wohl zu finden gewesen wäre, die verzweifelte Erklärung, daß **antiquissimis temporibus Romani grammaticam rationem linguae suae ignorabant;** und wo ihm der Verstand ausgeht, da müssen die Ellipsen helfen; der schon genannte Scioppius, der doch dem Sanctius anhängt und den »**Grammatista vapulans**« schrieb, nimmt eine **syntaxis regularis** und **irregularis**, eine **rectio vera** und **falsa** als gleichberechtigt nebeneinander an, und wo ihm der Faden der Erklärung reißt, hilft er sich mit dem Phantom des Irregulären. Ruddimannus endlich, dessen Institutionen Stallbaum neu edirt hat, will die Syntax ganz und gar den Philosophen überlassen wissen und hat zu dieser Bescheidenheit in seiner Art ein gutes Recht, denn er selbst ist so roh, daß er erklärt, die Wahl der Casus nach den Präpositionen beruhe auf baarer Willkür: **id totum est ab arbitrio hominum, neque alia ejus rei reddi ratio potest, quam quod auctoribus linguae, qui ita instituerunt, sic placuit.**

50. (S. 37.) Die Ausdrücke: formaler Unterricht und formale Bildung im Munde Pestalozzi's und der nun sämmtlich verstorbenen Ur-Pestalozzianer

Digitized by Google

Krüſi, Niederer und Tobler ſind nicht ganz Dasſelbe, was ſie 1. bei manchen deutſchen Elementarpädagogen, die das Peſtalozziſche aus zweiter Hand hatten, und 2. bei den deutſchen Humaniſten bedeuten. Ich kann nicht dafür, daß der Begriff zuerſt durch die Schriften der rationaliſtiſchen Humaniſten an mich gekommen iſt, daß ich den Sinn, den Peſtalozzi dem Formalen beilegte, erſt ſeit Ende 1837 kennen lernte, wo ich mit Niederer, Krüſi und Tobler bekannt wurde. So lange ich nun denken kann, iſt mir die Anſicht der Humaniſten von der formalen Bildung als Unverſtand, dieſe ſelbſt als ein Hirngeſpinſt erſchienen, und ſeitdem ich über Gegenſtände des Unterrichts ſchreibe, bekämpfe ich ſie, wenn die Gelegenheit es mit ſich bringt, und bleibe bei meinem Spruch: Gebt einen tüchtigen materialen Unterricht tüchtig, und die formale Bildung kommt von ſelbſt wie der Schatten mit dem Körper, wie der Leib mit der Seele: wer die Subſtanz hat, der hat auch das Accidenz, wer das Capital hat, der zieht die Zinſen; wer den Taubenſchlag hat, der ſpeiſt junge Tauben; man bemüht ſich nicht um den Theil, wenn man für daſſelbe Geld das Ganze haben kann. — Darum aber habe ich die Pflicht, ausdrücklich zu erklären, daß der Begriff des Formalen bei Peſtalozzi und ſeinem authentiſchen Interpreten Niederer weit entfernt iſt, der Mißverſtand zu ſein, wozu ihn manche Halb-Peſtalozzianer gemacht haben, noch weniger aber der Unverſtand, auf den ſich die Humaniſten gegen ihre realiſtiſchen Gegner ſo viel zu gute thun. Peſtalozzi unterſchied Elementar- und Real-, reinen und angewandten, formalen und materiellen, ſubjectiven und objectiven, bildenden und belehrenden, vorübend-vorbereitenden und anwendend-erweiternden, allgemeinen und beſondern Unterricht, oder — wie Plamann es nannte — Grundbildung und Ausbildung. Nimmt man Eins dieſer Merkmale ohne die andern, charakteriſirt man den Grundunterricht ohne Weiteres als den formalen, ſo verfälſcht man den peſtalozziſchen Gedanken: die Grundbildung iſt 1. elementar, weil ſie die Elemente gibt; 2. rein, weil ſie von den Kenntniſſen und Fertigkeiten, die ſie erzeugt, noch keine Anwendung auf das Bedürfniß des Lebens macht; 3. formal, weil a potiori fit denominatio; 4. ſubjectiv, weil der Zweck des Unterrichts hier noch nicht in den Kenntniſſen, ſondern in der Ausbildung der Vermögen des lernenden Subjects liegt; 5. bildend, aus demſelben Grunde; 6. vorübend und vorbereitend, weil der Geiſt erſt an angemeſſen ausgewähltem Stoffe eine gewiſſe Kraft und Ausbildung gewinnen muß, bevor er ein größeres Maß von Stoff, wie das Leben deſſen Aneignung verlangt, bewältigen kann; 7. allgemein, weil jeder Menſch als ſolcher dieſe Elementarbildung genoſſen haben muß, bevor er ſeine Standes- und ſeine Berufsbildung beginnen kann. Ich habe hier nicht Peſtalozzi's Worte gebraucht, glaube aber ſeinen Sinn getroffen zu haben, womit die Anmerkung in Dieſterweg's Wegweiſer (3. Aufl. I. S. 180) übereinſtimmt. Ich führe zur Beſtätigung eine Stelle von Dr. Niederer an (Peſtalozzi's Er-

Digitized by Google

ziehungsunternehmung im Verhältniß zur Zeitcultur, 1812, I. S. 145.): „Es zeigt sich, daß schon die Elementarbildung Stoff und Form, Wesen und Gesetz des Denkens, Handelns und der Darstellung ursprünglich in sich vereinigen muß, und daß der Mißverstand, die Elementarbildung zur bloßen Formalbildung zu stempeln, wie Gruner und nach ihm eine Menge Anderer, auf einseitigen, mechanischen Begriffen beruht, die der echte Methodiker wie der Erzieher durchaus verwerfen muß."

51. Vorrede zur zweiten Ausgabe der Kr. d. r. V. In Hartensteins Gesammtausgabe, II, S. 17—18.

52. (S. 39.) In wiefern sie wahr ist, in wiefern nicht, kann folgender Stelle von Herbart (Pädagogisches Gutachten über Schulclassen, 1818; in Herbarts Kleinere Schriften, herausgegeben von Hartenstein, II, S. 213—215) entnommen werden.

„Verschiedenartig kann man die Beschäftigungen der verschiedenen Classen nicht nennen, wenn schon in der untern Corn. Nepos, in den höheren Cäsar, Livius, Cicero gelesen werden; — es kommt ja nicht darauf an (nämlich nach der Meinung der Schulmänner, die bloß Sprachen um der Sprachen willen lehren wollen), daß diese Autoren etwas Verschiedenartiges vortragen; sondern es ist Alles Latein, — oder noch besser: es ist Alles alte Sprache und Beschäftigung mit Lexikon und Grammatik, ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befindet sich hier immer auf der gleichen Bahn, er fühlt nichts Anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naiven wie bei der sentimentalen Poesie. Eben so ist es auch gleichartig (nämlich nach den Ansichten der Schulmänner, die bloß rechnen lehren wollen), ob man nach der Regel de tri oder nach der Binomialformel rechne, ob man den Weg eines Lichtstrahls oder einer Kanonenkugel bestimme; denn Alles dasjenige, was berechnet wird, fällt in Eine Classe, in die große Classe der Rechenexempel .... Was schadet es (so denken jene Schulmänner), wenn der Schüler, der in Secunda die Odyssee anfängt, den Odysseus in der Cyklopenhöhle oder in der Unterwelt antrifft? Was geht ihn Odysseus an, was die Cyklopen und die Unterwelt? Er verachtet die alten Fabeln, aber er schätzt die neuen Formen, die sein früher gelerntes regelmäßiges Paradigma nunmehr bereichern. Und späterhin, was kümmert es ihn, ob Sokrates richtiger vom Xenophon oder vom Plato beschrieben wird? Darum ist es (in den Augen jener Schulmänner) auch erlaubt, einen Platonischen Dialog in der Mitte anzufangen .... Was aber die Continuität des Unterrichts anlangt, so ist diese wirklich vorhanden. Denn die Uebung und Fertigkeit der Schüler wächst vom achten bis zum achtzehnten Jahre immer grade fort .... Will man denn noch mehr Erleichterungsmittel? .... Will man die Jugend wohl gar durch den Inhalt der Autoren zerstreuen;

Digitized by Google

da es vielmehr am besten wäre, wenn man Autoren finden könnte, die gar Nichts enthielten; so wie eine abstracte Rechnungsformel, von allen Anwendungen um derentwillen sie gesucht und erfunden ist, entblößt, wirklich sehr glücklicherweise gar Nichts berechnet?

Doch hier wird man mir eine Uebertreibung vorwerfen. Unsre Schulen erklären ja allerdings den Inhalt der Autoren.... Glückliche Leute! Sie wohnen in einem warmen, milden Klima, wo den Begriffen und Grundsätzen keine scharfen Dornen einer strengen Consequenz wachsen. Hier vertragen sich vielmehr die beiden Maximen freundlich mit einander; die eine: bei der Wahl der Autoren nicht auf den Inhalt zu sehn, sondern auf die Sprachformen; die andere: die Autoren wirklich ihrem Inhalte nach zu erklären, als ob in der That an dem Inhalt Etwas gelegen wäre! Diese Schulmänner haben treffliche Gesellschaft an unsern Philosophen, die vor den ersten Widersprüchen in den ersten Erfahrungsbegriffen die Augen fest zudrücken, nach dem Beispiele jenes edeln Vogels, der den Kopf ins Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen. Die Einen und die Andern befolgen als gemeinschaftliche Richtschnur die goldene Regel: Man muß es so genau nicht nehmen."

So viel von Herbart; das Uebrige lese man a. a. O. Auch dem Philologen Boeckh geht in der dünnen Luft der formalen Bildung der Athem aus. Er sagt in seiner Oratio A. 1826 habita, p. 8 seq.: Qui illa studia, ob eam quam dixi causam (historische Bildung) in scholis recepta, retinere in iisdem eorum capti praestantia cupiebant, cum docere vellent, quare id fieri oporteret, postquam prior illorum usus fructusque esset abolitus; acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis quae dicitur eruditionis causa Graecas Romanasque litteras et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam latinamque grammaticam imprimis tenentes ceteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas litteras censeam, nisi potior causa supersit, quamobrem illae deligantur. Die rationalistischen und formalistischen Humanisten ersehen daraus, daß die philosophischen Pädagogen nicht darum nicht zu ihnen halten, weil sie sie etwa nicht kennten: wir kennen sie historisch recht gut, und philosophisch besser, als sie sich selbst kennen: wir können sie construiren. Und da Herbart ein untersuchender, nicht aber ein Tendenzschriftsteller ist, auch Herr Böckh wohl nicht gegen ein Nichtseiendes hat reden wollen, so wird ihr Zeugniß auch wohl dafür hinreichen, daß es wirklich solche Schulmänner gegeben hat und gibt, die ich rationalistische Humanisten nenne. Hat mir doch sogar der wackere Ruthardt (Vorschlag und Plan, S. 123 u.) entgegnen mögen, meine Ansicht von der Nichtigkeit des formalen

Digitized by Google

Unterrichts sei eine „halbwahre, darum gefährliche und den ganzen Gesichtspunkt verrückende; sie schaffe sich erst selbst den Gegner, der ad absurdum geführt werden solle.“ Und das formalistisch-humanistische Residuum in ihm läßt ihn doch S. 295 sagen: „Zudem ist das Herbeiziehen des Inhalts-Interesse dem kleinen Schüler durch Ablenkung von der Form sogar schädlich, auch die Form hat für ihn Interesse (Gewiß!) wenn ihm nur oft genug vors Auge gestellt wird, worin die Bedeutung und Wichtigkeit der Form liege.“ (Eher wohl, wenn er schnell mit der Form Etwas formiren lernt.)

Da fällt mir auch noch ein, daß der klare Spillecke, wie ich ihn vor zehn Jahren kennen lernte und in einer unsrer Unterredungen (nicht ohne einige Besorgniß) ihm gestand, daß ich vom sog. formalen Unterrichte gar Nichts hielte, mich schnell beruhigte. Als ich die Nachricht von dem zu frühen Tode des Mannes erhielt, bestellte ich mir seine 1825 erschienenen „Gesammelten Schulschriften“, die ich bis dahin nicht kannte (Spillecke selbst hatte mir nie Etwas von dem Buche gesagt), und indem ich diese jetzt durchgehe, finde ich S. 6 ff. eine Darstellung und Kritik des formalistischen Princips, die so sehr mit meiner Auffassung zusammenstimmt, daß ein Abgeneigter auf den Verdacht kommen könnte, ich hätte von dort meine Argumente entlehnt. (Ich erinnere mich dessen nicht, habe aber Nichts dagegen, wenn es Jemand meint, da ich Spillecke viel mehr verdanke als einen und den andern guten Gedanken. Er war eine von den auserlesenen Naturen, die „mit dem zahlen, was sie sind.“) Da ich das Ganze nicht hierher setzen kann, so muß ich den Leser ersuchen, die citirte Stelle a. a. O. nachzulesen. Hier nur folgender Passus: „Schon hieraus geht hervor, daß das formale Princip an und für sich nur ein einseitiges und beschränktes ist, und daher auf dasselbe so wenig der Unterricht überhaupt als insbesondere nicht der Unterricht in der Gelehrtenschule basirt sein kann.“ — Damit kann man noch einen Artikel von Provinzial-Schulrath O. Schulz (Ueber Zweck und Umfang des Elementarunterrichts: Brandenb. Schulblatt, 1840, S. 45 ff.) zusammenhalten, in welchem ebenfalls der „auf bloße Kraftbildung“ gerichtete formale Unterricht als Etwas, das „schwerlich zu billigen“, qualificirt wird.

53. (S. 41.) Eine Seite des sprachlehrenden Schlendrians auf unseren Gymnasien bespricht Dr. Bender (in Fatschek's Pädag. Blättern, Erster Jahrg. Viertes Heft, S. 294 ff.) in einem Aufsatze: Präparation und Exercitium sehr gut, plastisch und drastisch. Der Artikel beginnt mit einem Gespräche zweier Secundaner, das wir hieher setzen:

A. Das ist aber wahr, wenn's im Livius oder im Plutarch noch oft so schwer ist, als es in diesen ersten Tagen war, seit wir diese Schriftsteller lesen; so kann ich nicht mitkommen, hab' ich doch gestern bei der Präparation zu einem Capitel des Livius fast zwei Stunden gesessen, daß mir der Kopf

Digitized by Google

rauchte, ohne zuletzt etwas anderes gewonnen zu haben, als die Ueberzeugung, daß ich's nicht verstand.

B. Du hast es wohl verkehrt angefangen. Sage, wie machst Du's bei der Präparation?

A. Nach meiner Meinung kann man's nicht besser anfangen, als ichs gethan. Ich habe fast jedes Wort im Lexikon aufgesucht und auch die Grammatik wohl hundertmal um Rath gefragt; aber nichts vermochte mir die vielen Räthsel der Construction und des Ausdrucks genügend zu enthüllen. Viele Wörter, die ich sonst zu den mir bekannten zählte, schienen hier eine ganz neue besondere Bedeutung zu haben und blieben mir unklar. Zuletzt lief mir Alles bunt durch den Kopf und ich warf die Bücher unwillig bei Seite.

B. Das glaub' ich wohl, wenn du es so treibst, mußt du bald confuse werden und den Muth verlieren. Eine so gründliche und gewissenhafte Präparation, als wofür ich die deinige halten muß, paßt einmal für uns nicht. Du kannst dich dabei täglich stundenlang abquälen, und wirst doch nicht fertig damit; oder wenigstens wird es dir doch nur selten dadurch gelingen, den Forderungen des Lehrers zu genügen. Das hab' ich erfahren. Der Lehrer verlangt doch nur, daß du die aufgegebenen Capitel fertig übersetzen könnest, wie du zu dieser Fertigkeit gelangst, das ist ihm im Ganzen gleichgültig. Je fertiger und fließender du übersetzt, desto weniger hat er zu thun, und desto mehr freut er sich über die Fortschritte, welche die Classe macht. Da hab' ich nun mit vielen unserer Mitschüler, die dir dasselbe sagen werden, eingesehen, daß nichts so vortheilhaft ist, als wenn man sich nach einer gedruckten Uebersetzung präparirt und den Ausdruck, den man dort findet, nur hie und da ein wenig verändert. Zwar erfordert auch diese Art von Präparation Anfangs immer einige Zeit, Mühe und Arbeit; aber wenn du nur ein wenig mit Gedächtniß versehen bist, so besitzest du bald so viel Routine, daß du ganze Seiten der deutschen Uebersetzung in Kurzem fast auswendig lernst. Wer sich auf sein Gedächtniß wenig verlassen kann, oder wer einmal nicht Zeit hat, sich zu Hause einzuüben, der thut wohl, die deutsche Uebersetzung auch in die Classe mitzunehmen, um sie vielleicht zur Zeit der Noth heimlich zu benutzen. Es geschieht auch nur sehr selten, daß der Lehrer etwas bemerkt; und der Schüler hat wohl noch den Vortheil, daß er Geistesgegenwart lernt. Anfängern, wie dir, möchte ich aber doch noch Vorsicht anrathen.

A. Was du mir da erzählest, ist mir eigentlich nichts Neues mehr. Obgleich ich nämlich selbst auf Tertia nicht gesessen habe, so weiß ich's doch längst schon von einem Schüler, der mein Verwandter ist, daß es auch die Tertianer mit der Präparation zum Cäsar und Xenophon, besonders aber mit der zum Ovid in der Regel nicht anders machen. Allein ich muß gestehn, mir ist diese Art, sich auf die Lectüre eines fremden Schriftstellers vorzubereiten,

Digitized by Google

immer wie ein großes Unrecht vorgekommen, nicht sowohl darum, weil der Lehrer betrogen wird, als weil die Schüler selbst jedenfalls viel darunter leiden. Denn sage selbst, muß nicht der lateinische oder griechische Satz allen Reiz für uns verlieren, wenn wir die deutsche Uebersetzung davon schon zum Voraus wissen? Wir übersehen daher zu leicht gerade die Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache, deren Auffassung und Erwägung uns doch vorzugsweise bilden soll; wir bringen wenig oder gar nicht in den Charakter der fremden Sprache ein; wir behalten vielleicht den Inhalt des Gelesenen, aber der die Denkkraft weckende und übende Geist der fremden Form und Darstellung geht nach der ganz oberflächlichen Berührung schnell für uns verloren. Wir treiben, um es kurz zu sagen, meist nur ein sinnloses Spiel mit Vocabeln und Redensarten.

B. Du sprichst wahrlich so gelehrt, wie ein Buch, und wirst mich doch nicht überzeugen, daß ich Unrecht habe. Denn gesetzt, wir begiengen wirklich eine Sünde damit, daß wir den Lehrern ein Æ. für ein U. machen: wer trüge die Schuld daran? Doch nicht wir, sondern die Lehrer selbst, oder meinetwegen die vorgeschriebene Lehrmethode, an welche die Lehrer sich anschließen. Man verlangt von uns, was wir beim besten Willen nicht leisten können, und weiß't doch Jeden, der sich offen und ernstlich darüber beklagt, hartnäckig ab. Ich habe früher auch geglaubt, daß man auf der Schule eine Anleitung zum Lesen der classischen griechischen und römischen Schriftsteller erhielte, aber ich bin bitter enttäuscht worden. Man schickt uns mit dem Buche heim und sagt: „wenn du wieder kommst, mußt du das und das übersetzen können." Also können, bevor man's noch am rechten Orte gelernt hat! —

54. Für Manches ist dieß in meiner Abhandlung: Die grammatischen Kategorien nachgewiesen. — Es ist recht betrübt, daß Werke gründlichster Forschung wie Grimm's deutsche, Diez' romanische Grammatik so viele falsche Synthesen der überlieferten aristarchischen Grammatik unbesehens als richtig angenommen haben.

55. Daß ich diese und nicht andre, nur diese und nicht mehr Bücher nenne, hat einfach darin seinen Grund, daß ich zufällig im Besitze dieser Grammatiken bin. Wer eine vollständige Uebersicht dieser Schulbücher begehrt, muß sich die in Engelmann's **Bibliotheca philologica** und in dessen Bibliothek der neuern Sprachen (oder in andern bibliographischen Werken) gesammelten Titel zusammenstellen und demnächst sich die Bücher verschaffen. Freilich ein mühseliges und dazu kostspieliges Vergnügen. Die Bücher über französische Sprache allein nehmen bei Engelmann S. 71—160 ein. **C'est la mer à boire.**

56. (S. 44.) Die Schwaben sind wackere Leute, und als Rheinfranke habe ich mehr Affinität zu ihnen als zu den Leuten in der brandenburgischen Mark und was sonst jenseits der Elbe wohnt. Auch die schwäbischen Magister und

Digitized by Google

Präceptoren haben sicherlich ihre sehr lobenswerthen Eigenschaften, und ich gehe nicht darauf aus, ihnen Eins anzuhängen. Aber, amicus Socrates, amicus Plato, sed magis amica veritas: was ich bei meinem drittehalbjährigen Aufenthalte in Stuttgart und Augsburg von ihrem Elementarunterrichte gesehen habe, hat mich manchmal empört. So kannte ich in Stuttgart eine Familie, die zwei Knaben hatte, den einen von etwa sieben Jahren, den andern etwas älter. Ich hörte manchmal Abends die armen Knaben sich mit

Magnus, magna, magnum,
Magni, magnae, magni

u. s. w. quälen und stand selbst dabei die fürchterlichste Qual aus, als ich merkte, daß die Buben von dem, was sie lernten, nicht die dunkelste Vorstellung hatten (sie wußten nur, daß es Latein, und das Latein eine gar schwere Sache sei), sie auch gar nicht wußten, wie sie sich beim Lernen anstellen sollten. Der Eine schmiß manchmal das Buch wüthend auf den Boden, der Andre weinte beständig. Ich entschloß mich endlich, mir die Knaben von den Eltern auf wöchentlich zwei Stunden auszubitten, und fieng nun in genetischer Weise das Lateinische mit ihnen an, wo ihnen dann in der dritten Woche schon klar wurde, wozu sich magnus, magni etc. gebrauchen lasse. Rührend war es, die Freude der Buben zu sehen, wie sie merkten, um was es sich eigentlich handele, wie sie fühlten, daß sie nun schulfähig wurden, wozu sie zu machen der Präceptor versäumt hatte.

57. (S. 49.) Wie man ja auch das nämliche Christenthum für Theologen in einer weitläufigen Dogmatik und Ethik darstellt und für junge Leute in einen engen Katechismus bringt. Ueberhaupt muß der Lehrer, der nicht ein bloßes Vehikel (wie ein russischer Pope), sondern ein Organ der Lehre sein will, sich auf die Kunst verstehen, die St. Paulus im ersten Briefe an die Korinther (IX, 22–23) von sich rühmt.

58. (S. 50.) Von dem Gedächtniß und der Wieder-Erinnerung.

59. Ich habe erst nach mancherlei bösen Erfahrungen begriffen, wie sehr sich derjenige in Acht nehmen muß, der einen alten Irrthum verdrängen will, sei seine Wahrheit nun wirklich neu oder erscheine sie nur so. Von denen, die nicht verstehen wollen, ist nicht zu reden. Aber wie Viele gibt es, die ohne es zu wissen oder zu wollen, den Neuerer auch da, wo er ganz klar zu sein hoffte, mißverstehen, weil sie nicht in den Ideenkreis des Schriftstellers eintreten, sich nicht in ihn hineinlesen und sich das Fremde amalgamiren, sondern seine Ideen in den Kreis des ihnen schon Gewohnten ziehen, sich, wie Goethe sagt, aus dem Buch nur heraus lesen, nur sich selbst im Worte vernehmen, das der Andere sagt. Zum Ersteren gehört schon, nach der Goethe'schen Epistel, „ein Gewaltiger", und ein solcher ist Dr. Ruthardt, den ich sehr bestimmt von dem Haufen der Grammatisten unterscheide. Und doch ist es auch diesem begegnet,

Digitized by Google

mich mehr oder minder mißzuverstehen, weil er (ich erkläre es mir so) die unreelle Abstraction, der Unterricht sei ein materialer oder ein formaler, nicht los werden kann. So sagt Hr. R. S. 315 seines Vorschlags: „Wir würden diesem Verdienste (die anschauliche, vielseitige und innerliche Darlegung des Sprachreichthums, des Sprachgebrauchs und der Sprachgesetze) eine noch viel unbedingtere Anerkennung zollen, wenn Hr. M. sich enthalten hätte, das nämliche Verfahren für den Unterricht in den neueren und in den classischen Sprachen gleichmäßig geltend zu machen. Was er auf seinem Wege erreichen kann, und also wohl auch vor allem Anderen bezweckt, ist, den Instinct für Analogie vielseitig zu wecken, eine reiche Phraseologie zur Anschauung und ins Gedächtniß zu bringen und der Redefertigkeit vorzuarbeiten. Bei den begabtesten Schülern mag sich jener Instinct wohl auch zum Bewußtsein erheben, als Regel aber wird man diesen Fall nicht annehmen dürfen, wenn die zuerst genannten Zwecke, deren Erstrebung schon sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, nicht zurücktreten sollen. Auch wird man sich in keinem Falle schmeicheln dürfen, zu jenen praktischen Resultaten schon auf der untersten Stufe zu gelangen; es wird dafür noch der größte Theil der mittleren erforderlich sein, und deshalb für diese, die angeblich theoretische, der Anspruch an Erkenntniß beträchtlich ermäßigt werden müssen, wenn man nicht die bis dahin erworbene Praxis wieder verloren gehen lassen will. Jene wesentlich materiellen und praktischen Zwecke also können hier auf eine Weise, welche daneben der formalen, allgemeinen und besondern Bildung noch vielfältigen Vorschub leistet, erreicht werden, und wir müssen dieß, wenn wir nicht in grobe Ungenügsamkeit verfallen und mit Einem Schlage Alles verlangen wollen, schon als höchst dankenswerth anerkennen. Gerade das aber, was in solcher Weise erzielt wird, steht in umgekehrtem Verhältnisse zu dem, was bei den classischen Sprachen beabsichtigt und gefordert wird. Bei den neuern Sprachen ist der Unterrichtszweck entweder wesentlich materiell, oder gleichmäßig materiell und formal, bei den classischen wesentlich formal.“ (Was ich eben leugne. Ich bleibe dabei wie Struthion, daß der Schatten mit dem Esel geht, und hoffe, es werde noch einmal anerkannt werden, daß der formale Schatten ein Accessorium des tüchtigen materiellen Unterrichts, tüchtig gegeben, der Schatten aber ohne den Esel nur ein Gedankending ist) ..... „Diese Schwierigkeiten können ihrer Natur nach nicht auf mechanischem Wege ..... In alle Wege ziehen wir ein bewußtes Richtigsprechen einem bewußtlosen Schlechtsprechen vor. Nun hat freilich Hr. M. ohne Zweifel es auf ein bewußtloses Richtigsprechen abgesehen ..... doch ist eine mechanische Fertigkeit, ein bewußtloses Richtigsprechen, keine erreichbare Aufgabe der Schule ..... Wir wollen hier keine Consequenzen ziehen, wohin überhaupt ein bewußtloses Thun die Schule führen würde, sondern nur auf die“ (ganz besonders von mir) „anerkannte Wahrheit hinweisen, daß die echte Fertigkeit im

Digitized by Google

Schreiben und Sprechen einer fremden Sprache nur durch Gewöhnung an unmittelbares Denken in derselben zu erreichen sei.“

Der Satz, mit dem das Rutharbt'sche Citat schließt, ist einer der Eckſteine der genetischen Methode. Sie taucht den Schüler gleich von den ersten Wochen an in das fremde Element ein und bedient sich der Wörter der Muttersprache, um Wörter der fremden zu erklären, immer nur für den ersten Anlauf, wie man ein Gerüst fallen läßt, wenn die Wölbung geschlossen ist. Was das Bewußtlose betrifft, so ist das bei mir das Ende; beim Grammatisten wie beim Analytiker ist es der Anfang. Wenn dem Schüler etwas Neues vorkommt, wenn er Etwas anfängt, so ist sein Thun (Anschauung der vorliegenden Sätze; Abstraction des Allgemeinen — der Regel — aus diesen Einzelnheiten; Nachahmung des Fremden, Uebung in der Technik) ein sehr bewußtes und ganz und gar nicht mechanisches: der Schüler muß sich über jede Sylbe besinnen. Diese Nothwendigkeit dauert bei den Grammatisten bis in die obersten Classen hinein fort, die Schüler kommen aus dem Besinnen und aus der Unsicherheit gar nicht heraus (wenn das deutsch-lateinische Lexikon nicht wäre, wie stünde es um die Scripta!); bei mir, der ich mit Pestalozzi Kenntnisse ohne Fertigkeiten für ein Unglück halte, der ich nie etwas Neues zeige, bis das Frühere zur relativen Vollkommenheit eingeübt ist, macht sich die Sache anders. So wie ein Punct (eine Form, eine syntaktische Regel, oder ein Wort oder Phrase) in seiner Function, d. i. in seinem natürlichen Zusammenhange angeschaut und die Abstraction vollzogen ist, fängt das Ueben an, und damit bringe ich es, Gott sei Dank, immer ziemlich bald dahin, daß die Schüler das Richtige, ohne sich *nun* noch besinnen zu müssen, ganz mechanisch und wie bewußtlos sagen. *Dieser* Mechanismus ist eben die Krone des Lernens; der alt-grammatistische und analytische Mechanismus, wo erst auswendig gelernt und nach Jahren begriffen werden soll (wie Münchhausen's Horn erst nach dem Aufthauen die eingefrornen Töne von sich gab), ist allein verwerflich, ja der Name ist zu gut für die Sache. (Das Verfahren der rationalistischen — formalistischen — Lehrer ist, wo möglich, noch weniger werth, als die altgrammatistische Dressur; schon J. Möser — W. V. S. 71 — sagt darüber: „So wie man es jetzt anfängt, da man nämlich den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringen wir niemals große Leute heraus, oder doch nur *Unglückliche*, die mit großer Einsicht den Mangel der Fertigkeiten beklagen!) — — Ganz Recht hat dagegen Hr. R., wenn er sagen will, die Fertigkeit in der Technik lasse sich auf der propädeutischen Stufe nicht vollkommen erwerben; der Gegensatz zwischen der unteren, elementarischen, vorherrschend analytischen und der mittleren, dogmatischen, vorherrschend synthetischen Stufe ist kein absoluter: dort Technik, Praxis, hier Grammatik, Theorie; sondern dort: Praxis, Technik, und aus ihr Theorie; hier Theorie, Grammatik, und

Digitized by Google

aus ihr Praxis. Hr. R. sagt S. 313: „Was sollen wir von der selbstthätigen Verarbeitung des ... Unterrichts" (auf der Elementarstufe), „was von der Wirkung des Memorirens ... halten, wenn nun" (auf der mittlern Stufe) „doch ein neues Aufsammeln von Beispielen erforderlich ist?" Einfach dieses, daß die genetische Methode für die beliebte formale Bildung leistet, was die grammatistische verspricht. Der Sprachunterricht soll nicht nur dieses, sondern auch eine Schule der praktischen Logik sein; nun gehört aber das Subsumiren von Einzelnheiten unter ein Allgemeines zum Denken-Können. Hierin übt die genetische Methode den Schüler doppelt; auf der propädeutischen Stufe sucht er im vorliegenden Besonderen das Allgemeine, auf der grammatischen Stufe wird von ihm gefordert, zum Allgemeinen das Besondere zu suchen (in den Autoren), oder es auch selbst zu machen; — die grammatistische Methode läßt den Schüler nur auf der synthetischen Schulter tragen, und darüber wächst er schief. — Noch ein anderes Mißverständniß. Ich hatte gesagt, daß ich, es müßte sich denn von einfachen Briefen handeln, auch dem Schüler der obern Classen keine freien Arbeiten aufgebe, sondern ihn nach Mustern arbeiten lasse. Hier findet Hr. R. es nun „unbegreiflich, wie die Schüler, die Hr. M. bereits in den unteren Classen zum mechanischen Können der fremden Sprache bringt, in den obern nicht für einen freien Aufsatz in dieser Sprache reif sein sollten. Sollen wir uns ein so niederschlagendes Resultat als wirklich denken, so kann es nur in der Zerstreuung und Ueberfüllung seinen Grund haben. Es bleibt dem Schüler keine Zeit, sich bei einem Gegenstande zu sammeln und eigene Gedanken zu haben." Nichts von all dem: wohin ein rechter Lehrer fleißige Schüler im Gebrauch einer fremden Sprache bringen kann, mag man in meinem **Tableau anthologique T. I. p. 564—566**, ersehen; was den großen Schulmännern des fünfzehnten und sechszehnten Jahrhunderts möglich war, das ist auch heute noch möglich und hie und da wirklich, wenn auch nicht in unsern Gymnasien. Nein! Ich habe schon bei der Muttersprache gegen die freien Arbeiten allerlei Bedenklichkeiten (deutsche Bürgerschule **S. 146**), an sog. freien Arbeiten in fremden Sprachen, die allerdings auch vorkommen müssen, habe ich hauptsächlich das auszusetzen, daß sie in sprachlicher Beziehung nicht bildend genug sind. Dem jungen Menschen fällt ein Gedanke ein, der gut wäre; nun aber weiß er diesen Gedanken nicht gleich in der fremden Sprache auszudrücken, er müßte erst suchen; jetzt wirkt die natürliche Trägheit, der Schüler läßt den Gedanken fahren und läßt sich bei dem, was er niederschreibt, nicht durch seine Gedanken, sondern durch die Vocabeln und Phrasen leiten, die ihm gerade einfallen. Ist ihm dagegen der Gedanke gegeben, so muß er arbeiten, das Vorliegende muß in der fremden Sprache ausgedrückt sein, und darum sind halbfreie Arbeiten eine bessere Ubeung in der Sprachkunst als ganz freie. So war's gemeint. Noch ein Mißverständniß. Ich verlange, daß der

Digitized by Google

Schüler die Wortformen (und eben so die Vocabeln), bevor er sie lernt, in Activität, nämlich im Satze gesehen habe. Newton würde, wäre er Sprachlehrer gewesen, dasselbe verlangt haben; denn er sagt; **In addiscendis scientiis exempla plus prosunt quam praecepta.** Hierauf erwiedert Hr. R. (S. 294—295 u.), daß er sich von einem wissenschaftlichen Unterrichte, in welchem Wörter und Formen als solche nicht gelten sollen, selbst für die unterste Stufe keine Vorstellung machen könne. Und S. 303: Ein Knabe, der sich jene Vocabeln (und Wortformen), weil er sie isolirt lernt, auch nur als in der Wirklichkeit isolirte Erscheinungen dächte, möchte unter zehn- bis zwölfjährigen Gymnasialschülern kaum gefunden werden." (Gewiß nicht.) „Will aber Hr. R. dennoch diese Voraussetzung machen, so haben wir das Recht, auch unsrerseits vorauszusetzen, daß ein solcher bei dem alleinigen Memoriren in Sätzen sich die bei jeder Wiederholung mit einander verbundenen Wörter als nothwendig verbunden vorstellte." Wenn ein Schüler das thäte, so machte er wenigstens nicht solche Böcke als der Schüler des Grammatisten, der isolirte und darum von ihm halb- und mißverstandene Formen und Vocabeln gelernt hat. Wohin das führt, davon oben im Texte.

60. (S. 54.) Die oben mitgetheilten, den Programmen entnommenen Classenpensa sprechen deutlich genug; ich will aber noch bestätigende Belege, Aussprüche von Schulmännern, beibringen. Hr. Kühner sagt in der Vorrede zu seiner griechischen Elementargrammatik: „Die durch das Gedächtniß gelernten Formeln und Regeln sind dem Schüler ein todter, werthloser Schatz, mit dem er nicht weiß, was er anfangen soll, und der, je mehr er anwächst, ein desto unsicherer und zweifelhafterer Besitz wird, indem das Gedächtniß nicht stark genug ist, den Stoff in seinem ganzen Umfange mit Festigkeit zu umfassen, und dadurch leicht Vergessenheit oder Verwirrung herbeigeführt wird. Und wenn wir auch den günstigsten Fall setzen, daß das Gedächtniß den ganzen Inhalt der Grammatik fest bewahre; so wird sich dennoch der Schüler, wenn es später darauf ankommt, die im Gedächtnisse liegende Masse ins Leben zu rufen und zu gebrauchen, trotz des großen Reichthums von auswendig gelernten Formen und Regeln arm und hülflos fühlen." Und der zu früh gestorbene August Grotefend sagt in der Vorrede zu seinem lateinischen Elementarbuch: „die wunderbare Erscheinung, welche auf Schulen nicht selten vorkommt, daß Knaben drei oder vier Jahre lang Latein gelernt haben, und doch nicht im Stande sind, die leichtesten deutschen Sätze fehlerfrei zu übersetzen, immerfort das **Futurum activi** mit dem **Praesens passivi** verwechseln, u. dergl. mehr, hat, wo sie vorkommt, ihren Grund lediglich darin, daß die Schüler zu lange mit dem Declíniren und Conjugiren, mit dem Auswendiglernen der Geschlechtsregeln und was dahin gehört, geplagt werden und Jahre lang zubringen, ehe sie einen Begriff vom Satze und den Verhältnissen der einzelnen Theile desselben

Digitized by Google

bekommen und in der selbständigen Bildung von Sätzen oder in der Uebertragung aus der Muttersprache in die fremde zu einiger Uebung gelangen. Was die Knaben auf jenem Wege lernen, lernen sie am Ende nur durch die bis zum Ekel getriebenen Wiederholungen wie die Papageien, und sie wissen von dem Gelernten weiter keine Anwendung zu machen, als es herzubeten. Es macht unendliche Mühe, solche Schüler nur erst zur Besinnung zu bringen, und man richtet mit ihnen in derselben Zeit gerade nicht mehr aus, als mit solchen, welche eben erst anfangen, die Sprache zu lernen."

Nun sind die so eben Genannten selbst halbe Neuerer, die Vollblut-Grammatisten lassen sie vielleicht nicht gelten, was auch bei Hrn. Drogan zu befürchten steht, der im Commentar zu seinem Lat. Schulbuche S. 16 sagt: „Sogenannte grammatische Regeln auswendig lernen lassen und, wie man das nennt, überhören, gehört vielleicht zum Wunderlichsten, was zugemuthet werden kann. Die Fassung der grammatischen Regel ist das Letzte, wobei der Grammatiker einstweilen stehen bleibt, nachdem er der Sprache in ihren concreten Aeußerungen das Plus oder Minus der Wiederkehr abgelauscht hat.... und der Anfänger sollte damit anfangen, dieses Letzte, in vielen Fällen Interimistische auswendig zu lernen? Doch wohl nicht. Schon Vossius nennt ein dem genannten sehr ähnliches Verfahren eine Carnificina für die Jugend." Aber Hr. Gernhard gilt schon darum mehr, weil er seine Commentatio grammatica de emendanda ratione, qua pueri linguae latinae cognitione imbuuntur (Opuscula, p. 264–290) lateinisch geschrieben hat. Dieser aber sagt: Grammaticae quotquot sunt rationes, non sunt, ut saepius dicam, ex grammaticae compendio discendae, sed inter legendum in media oratione, quantum quoque loco decuerit, pro puerorum facultate et eruditionis incremento ab ipso interprete explicandae et quae ex frequenti lectione notissima sunt in imitationis periculo primum loquendi tum scribendi exercitatione confirmanda. Nam ubi grammaticas notationes et regulas suo quamque loco observatas intuitus puer fuerit et usum latini sermonis ex frequenti lectione multaque repetitione cognoverit: tum denique decebit et jucundum erit, disjecta illa membra eo ordine, quem optimum quodque grammaticae compendium constituerit, colligere, ut totius syntaxis tanquam aedificium exstruatur. Auch F. A. Wolf genießt einer gewissen Autorität bei den Grammatisten; nun von diesem, als Rector in Osterode, erzählt sein Biograph Körte: „Grammatiken gab's für sie nicht, sie ließen sie entstehen unter'm Lesen und Erklären." Und Wolf selbst (Cons. scholl. S. 65) antwortet auf die (so nicht gut gestellte) Frage, ob bei den fremden Sprachen die Routine oder die Grammatik den Anfang machen solle, ganz leutselig: „Es kommt auf die Subjecte an; die Grammatik kann bei denen anfangen, die die deutsche Grammatik inne haben. Aber im Allgemeinen ist der andre Weg zu befolgen. Vgl. M. Geßner's

Digitized by Google

Isagoge, wo schöne Gedanken zu finden sind; die Methode ist nicht ungründlich — der läuft auch gründlich, der auch nicht gerade die Gesetze der Bewegung kennen lernt.“ Hiermit vergleiche man die Auszüge aus Wolf's Collegienheften in den „Erinnerungen an F. A. Wolf,“ wo es heißt: „Man kann bei der Einübung der lateinischen Syntaxis mancherlei Wege nehmen, Umwege und Nichtwege, auch Holzwege, bei denen man am Ende selbst nicht weiß, wo man hinaus soll. Wenn man sich's bequem machen will, läßt man die Regeln aus dem Bröder ein Mal oder etliche Male mit lauter Stimme vorlesen, und dann die Beispiele darunter ins Deutsche übersetzen und die Uebersetzung ein oder zweimal wiederholen, und damit kann man schon eine Stunde ausfüllen; dann sagt man den Schülern: da seht Ihr, wie die Regel hier angewendet ist, und nun geht es an's Nachahmen und bald darauf zur folgenden Regel. Aber mit der Regel anfangen, ist eine lumpige Methode, bei der gar Nichts herauskommt als Langeweile und Mißverstand, auch wohl Ueberdruß an der Grammatik. Wenn es die Schüler begreifen sollen, so muß man einen ordentlichen Satz wählen, bei dem die Regel ihre Anwendung findet.“ (Nein! Anschauung muß vorhergehen.) „Den, sagt man, sollt Ihr flugs ins Lat. übersetzen; aber der Lateiner stellt es anders als der Deutsche. Da muß man dem Satze die Glieder erst zurecht renken, daß ein lat. Kleid darauf passen will. Cicero, von dem ich glaube, daß er — ich weiß nicht was gewesen sei, ist deutsch gedacht und gestellt, und Cicero de quo arbitror ist Deutsch-Latein, das man keinem Quartaner durchgehen lassen soll. Richtig eingerenkt heißt es: Cicero, welchen ich glaube, und die Knaben begreifen bald: Cicero quem arbitror fuisse... Dann läßt man die Schüler mehrere Sätze auf gleiche Weise einrenken, und wenn sie es versehen, so ist der Lehrer dafür da, daß er aushelfe und verbessere. Wenn die Schüler es mit dem Gefühl aufgefaßt haben und fast mechanisch das Richtige treffen, dann sagt man ihnen die Regel und läßt sie aus der Grammatik vorlesen, und die Beispiele dazu als dicta probantia auswendig lernen.“ In F. A. Wolf's Vorlesung über die Encyklopädie der Alterthumswissenschaft, herausgegeben von Gürtler, heißt es S. 79: „In Hinsicht der Methode, die Grammatik zu lehren und zu lernen, muß bemerkt werden, daß man nicht von der Theorie und den abgezogensten Theilen derselben ausgeht, sondern man löst ganze Sätze in ihre einzelne Theile auf; nicht umgekehrt. Man darf sich aber nicht in weitläufige Auseinandersetzungen einlassen. Ein Andres ist, wie der Lehrer so Etwas studirt und durchgehen soll, und lehren.“ Hr. O. Schulz citirt in einem lesenswerthen Aufsatze über den Elementar-Unterricht im Lateinischen (Brandenb. Schulblatt, 1840, S. 455 ff.) S. 481—484 einige Stellen aus des schon im Texte erwähnten J. M. Geßners Vorrede zu einer neuen Ausgabe von Cellarius' Grammatik und aus dessen kleinen deutschen Schriften,

Digitized by Google

von denen ich eine hieher setze: „Gleichwie die Sprachen ehe gewesen sind als die Grammatik, also ist gewiß und unleugbar, daß es hundertmal leichter, durch den Gebrauch und die Uebung, ohne die Grammatik, eine Sprache zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Das Erste geschieht täglich von Millionen Menschen in Ansehung der Muttersprache, und von viel hunderten in fremden Sprachen. Das Letztere ist schlechterdings unmöglich, und leider tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grammatik, d. i., das unvernünftige Auswendiglernen derselben zu Nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Haß zum Studiren beizubringen, den Kopf zu verwirren, und sie zu andern vernünftigen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen. Es lautet dieses etwas hart, ist aber eben so wahr als es betrübt und von Seiten derer, die es einsehen und ändern könnten, unverantwortlich ist, es ferner so gehen zu lassen. Sollte und müßte Eines von Beiden versäumt werden, so ist ein Mensch, der ohne Grammatik die Sprache dennoch durch den Gebrauch gelernt hat, ohne alle Vergleichung besser daran, als Einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernt, aber dabei aus Mangel der andern Uebungen weder etwas in dieser Sprache Geschriebenes gründlich verstehen noch selbst sich richtig in derselben ausdrücken kann."

Recht gut schildert auch der ungenannte Verf. eines bei Gelegenheit einer Schrift von F. A. Pfau (die ich noch nicht kenne) geschriebenen Aufsatzes über die Methode des Sprachunterrichtes nach Hamilton und Jacotot (Literarische Zeitung 1844, No. 84) die Fehler der grammatischen Methode; nur muß ich, da er nichts Besseres weiß, als für den Anfang die Hamilton'sche Methode zu empfehlen, davon sagen, was Oxenstierna seiner Zeit von Ratich sagte: **Vidi eum scholarum morbos non male detegere, remedia tamen, quae afferebat, non sufficere videbantur.** Doch davon unten; hier ein paar Stellen gegen die Grammatisten:

„Die wesentlichste Tendenz derselben ist, vermittelst der Grammatik die Sprache zu lehren; das Verfahren, im Allgemeinen ausgedrückt, ist deshalb dies, daß man von der Grammatik zur Sprache, von der Theorie zur Praxis übergeht; mit andern Worten: man gibt allemal — sei es in der Formenlehre oder in der Syntax — zuerst die grammatische Regel, und läßt sie hierauf im Uebersetzen anwenden ..... Es ergab sich, daß die in abstracto und capitelweise auswendig gelernte und eingeübte Grammatik bei weitem nicht in der Sicherheit und Klarheit Eigenthum des Schülers würde, als es die darauf verwandte Kraft und Anstrengung erwarten ließ. Nun blieb nichts Anderes übrig als zu sagen: **durch die Lectüre erst wird die Grammatik sicheres und klarbewusstes Eigenthum des Schülers.** Bestimmter und deutlicher als mit diesem Satze, den jeder Schulmann unter-

Digitized by Google

schreibt, kann man das Verkehrte der bisherigen Methode nicht ausdrücken. Denn nun sieht man ein" (? der Verf. will wohl sagen: daraus folgt), „daß das erste vorläufige Einüben der Grammatik — und welche Noth dieß dem Lehrer wie dem Schüler mache, weiß nur der, der in beiden Beziehungen eine Erfahrung gemacht hat — zum großen Theil vergeblich war; man sieht ein, daß, selbst wenn grammatische Bildung als Ziel des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen angenommen werden sollte, der hierzu eingeschlagene Weg ein offenbarer und dazu höchst mühevoller Umweg ist, da die Klarheit und Sicherheit der grammatischen Einsicht in Wahrheit nur durch die Lectüre, durch unmittelbare Betrachtung der Sprache selbst" (die Betrachtung, die Lectüre, ist nur ein Drittel von dem, was geschehen muß) „erreicht werden kann.

Dies ist so evident und dabei so einfach, daß man sich wundern muß, weßhalb man den error in calculo nicht gleich von Anfang an erkannt hat."

Wenn übrigens die Grammatisten mit diesem Latitudinarismus nicht zufrieden sein sollten, so kann ich ihnen sagen, daß ich es auch nicht bin. Ich gebe die Grammatik nicht preis, eifere vielmehr für sie. Nur soll man, ob uns nun der Eifer Gottes, oder nur der Eifer für die Grammatik treibe, nicht mit Unverstand eifern. Alles hat seine Zeit, seinen Ort, seine Weise.

61. (S. 57.) Ich citire nach der zehnten Ausgabe von 1795 (die erste erschien 1783, die fünfundreißigste 1834): „Die französische Sprache durch Regeln zu erlernen, ist, wie jedem Kenner bekannt, der kürzeste und sicherste Weg, den man einschlagen kann ..... Da ich nun befand, daß die so sehr nöthig zu wissenden Regeln in allen mir bekannten Grammatiken zu weitläufig, und für diejenigen, die noch keine andre Sprache kunstmäßig erlernt haben, zu undeutlich, zu schwer und zu verworren vorgetragen sind, ... so entschloß ich mich," u. s. w. —

62. (S. 59.) Eine Geschichte und Kritik sowohl des Inhalts als der Methode der deutschen, lateinischen, griechischen, französischen, englischen u. s. w. Schulgrammatiken wäre freilich eine vielfach unerfreuliche und mühselige, aber, unparteiisch und vom Standpunkte der genetischen Methode ausgeführt, für Lehrer sehr wünschenswerthe Arbeit. Ansätze haben wir, z. B. Dreßler, Ueber die Mängel der franz. Grammatik(en); Budissin 1832: Krause, Kritik des französischen Sprachunterrichts, wie er ist. 1. Lief. 101 Fehler der Hirzel-Orellschen Grammatik, Bern 1842. (Die 2., bis jetzt ausgebliebene Lief. versprach eine Kritik von Dr. Mager's Schriften über französische Sprache.) Hieher gehören auch viele Specialkritiken in litterarischen und pädagogischen Zeitschriften. Auch die „Historische Uebersicht des Studiums der lat. Grammatik seit der Wiederherstellung der Wissenschaften von Conrad Michelsen" (Hamb. 1837) nimmt auf die Schulgrammatiken Rücksicht.

63. (S. 60.) In der Vorrede zur franz. Grammatik von Caspers,

Digitized by Google

Münſter, 1842, S. VII—VIII: „Mancher wird die deutſchen Uebungsſtücke, welche in vielen franzöſiſchen Grammatiken jedesmal nach einer Regel oder einem Abſchnitte folgen, vermiſſen und auf dieſe Bequemlichkeit ungern verzichten. Doch abgeſehen davon, daß dieſe eingeſtreuten Aufgaben den grammatiſchen Körper ungebührlich ausdehnen und auseinanderrecken (!), werden ſie auch bald abgenutzt (!) und können nicht mehr gebraucht werden (!); ſind alſo ein unnützer Ballaſt (!). Mit dieſem äußeren Nachtheil iſt aber zugleich ein innerer verbunden: die Schüler überſetzen die einzelnen Sätze nach den vorſtehenden, ihnen eben erklärten Regeln, gewöhnen ſich daran, nur unmittelbar vorher Erlerntes anzuwenden" (Als wenn nicht im zwanzigſten thème, wenn es auch zunächſt Beiſpiele für Eine Regel enthält, das in den erſten neunzehn thèmes Gelernte bunt durcheinander wiederkommen könnte) „und denken eben deshalb gewöhnlich nicht mehr daran, wenn es nachher anderwärts vorkommt. (Puissamment raisonné.) Dadurch entſteht ein des menſchlichen Geiſtes unwürdiger und beſonders den Schülern der obern Claſſen" (warum dieſen beſonders?) „ſchädlicher Mechanismus, wodurch dieſelben verleitet werden, auch bei ihren ſonſtigen Arbeiten nur Naheliegendes zu bemerken." — In Einem Stücke hat Hr. Caſpers Recht. In vielen preuß. Gymnaſien gebrauchen Secundaner und Primaner den Hirzel und ähnliche Bücher, und überſetzen die thèmes. Das iſt freilich betrübt anzuſehen.

64. (S. 63.) S. Pädagog. Revue, Bd. VII. (1843, b) S. 274—279.

65. Vgl. Pädagog. Revue, Bd. III (1841, b) S. 9 — 12. Spillecke hat ſchon in ſeinem Programme von 1821 (Schulſchriften S. 20, 34 u. ſ. w.) kräftige Worte über den geringen Erfolg des Gymnaſialunterrichtes geſprochen und den Nagel auf den Kopf getroffen, wenn er ſagte, „wir verdankten es nur einer glücklichen Inconſequenz der Pädagogen (der formaliſtiſchen und zünftigen Humaniſten), daß überhaupt auf unſern Schulen noch etwas Gründliches und Tüchtiges gelernt werde." Ich hebe ein paar Stellen aus. „Ob dieſes letztere (die Erweckung der formalen Bildung) nun immer der Fall geweſen ſei, bleibt dahin geſtellt; jenes aber (nämlich das Vergeſſen des Materials) haben die Schüler nach Kräften gethan . . . es erhoben nun auch von der andern Seite die Gelehrten Klage darüber, wie gründliche Kenntniß der alten Sprachen immer mehr abnehme, wie beſonders die Fertigkeit fehle, im Lateiniſchen mit Gewandtheit ſich auszudrücken, und Keinem konnte die Bemerkung entgehen, daß die Meiſten ſelbſt von denen, welche auf Schulen das Lob des Fleißes ſich erworben hatten, ſehr bald die wenigen Bruchſtücke, die ſie von alter Litteratur auf die Univerſitäten mitbrachten, wieder vergaßen, und nur mit Mühe ſo viel vom Lateiniſchen zuſammenhielten, als die bevorſtehende Prüfung erforderte. Wie hätte auch der Erfolg (bei den formaliſtiſchen Humaniſten) ein anderer ſein können? Es gab Lehrer, welche den größten Theil der Zeit bei Leſung der Dichter ihre Schüler mit der Metrik beſchäftigten, ohne es doch dahin zu brin-

Digitized by Google

gen, daß diese auch nur einen einzigen griechischen oder lateinischen Vers hätten machen können; es gab andere, welche, ehe die Schüler einen gehörigen Wortvorrath besaßen, sich mit ihnen in kritische Untersuchungen einließen, und über die Gesetze der Sprache philosophirten, ehe diesen die Sprache selbst bekannt war; dagegen wurde dasjenige, was auch nur einen Beigeschmack des Realen an sich trug, z. B. die Antiquitäten, aus dem Lehrplan entfernt." (S. 20—21.) „Ist es denn nicht auch etwas gar Arges, daß ein junger Mensch oft zehn bis zwölf Jahre hinter einander Lateinisch gelernt, und es zuletzt nicht weiter gebracht hat als die Uebersetzung eines alten Schriftstellers zusammen zu stümpern, und einen etwa von den gröbsten Fehlern gegen die Grammatik freien Aufsatz zu schreiben? In der That, können wir nicht mehr leisten mit unserem Lehren der alten Sprache auf Schulen, so habeu diejenigen Recht, welche über die verlorene Zeit seufzen, und wir können es ihnen nicht verargen, wenn sie unsre formale Bildung für nichts als eine leere Erfindung halten, welche wir nur ausgesonnen haben, um doch dem noch einen Schein zu geben, was herkömmlicherweise als der Hauptgegenstand in gelehrten Schulen angesehen wird. Auch ist es gar nicht möglich, daß, so lange wir die Sache auf die bis jetzt gewöhnliche Weise behandeln, sie bedeutendere Resultate gebe; indessen man brauche nur eine angemessenere Verfahrungsart, und es müßte seltsam zugehen, wenn sich dann nicht ganz andre Erfolge zeigen sollten als bisher." (S. 34—35.) — Auch mag hier noch an ein vm badischen Lycealprofessor Schilling auf dem Philologencongreß zu Mannheim (1839) gesprochenes Wort erinnert werden: In multis scholis, quantum ego quidem arbitror, plane perversa est in linguam latinam institutio. Quae si non esset perversa, fieri non posset, ut adolescentes octo vel decem annis peractis non tantum latine sciant, quantum veterum memoria eos post biennium vel triennium jam scisse traditum est.

66. Dies ist der Grund, warum nicht nur in der ersten und zweiten, sondern auch in dieser dritten Bearbeitung dieser Abhandlung, wie Hr. Ruthardt (S. 313) richtig bemerkt, „je weiter nach Oben, die Angaben immer schwankender und unvollständiger werden," obgleich daraus noch nicht folgt, daß bei mir „nur von einer Elementarmethode, nicht von einer Methode im Allgemeinen die Rede sein kann."

67. Man sollte die Essays bei jedem gebildeten Manne schon darum als vorhanden annehmen können, weil die Bücher, von denen der Autor mit Wahrheit sagen kann: C'est icy un livre de bonne foy . . . ie suis moy-mesme la matiere de mon livre, nicht so gar häufig sind und Montaigne „eine Natur" war. Da ich aber aus Erfahrung weiß, wie wenig eine solche Annahme zutreffen würde, so gebe ich die nöthigsten Belegstellen und zeige die andern wenigstens an. Du Pedantisme handelt das 24. Cap. des I. Buches

Digitized by Google

(Ein Auszug in meinem Verſuch einer Geſchichte der franz. Litt. I. Wismar 1834, S. 453—489.), das 25., an Mme Diane de Foix gerichtet, de l'institution des enfants.

68. (S. 67.) Ich habe die Bücher ſelbſt nicht geſehen; Rector Alberti in einem Programm der Schule zu Landsberg a. d. W. (wenn ich mich recht erinnere) citirt folgende:

Vierzig Dialogi (lat., deutſch und polniſch), gar herrlich zuſammengebracht durch den ſel. Volckmarum, zum Druck übergeben durch Balthaſarum Kannegießern. Breßlau 1688.

Familiaria Colloquia, a Chr. Helvico. Marburg 1671.

Nov. vestibulum linguae lat. Ed. X. Berlin 1719.

P. Terentii Afri comoediae latino-germanicae in commodiorem usum discentium. Leipzig 1627.

Damit vergl. man die Note bei K. v. Raumer, II. S. 21.

69. Brzoska, Centralbibliothek, 1838, Febr. S. 49. ff. Der ganze Aufſatz iſt überaus leſenswerth.

70. (S. 71.) Z. B. Avec les règles on est souvent arrêté ou par la difficulté de les comprendre, ou par la difficulté d'en faire l'application; mais par l'usage on fait toujours un pas en avant, et on ne s'arrête jamais. (S. 52—53.) Ueber das Vocabelnlernen: Attendez que les mêmes mots se présentent dans la lecture, ils se graveront dans la mémoire à moins de frais (als wenn man iſolirte Vocabeln lernen läßt), parce que leur connexion avec d'autres mots aidera à en retenir le sens. (S. 77.) Ganz ſo Jean Paul in der Levana: Worte werden durch Wortfügung gemerkt, und das beſte Wörterbuch iſt ein Lieblingsbuch.

71. (S. 74.) Z. B. Wurm, Ueber Hamilton und Jacotot, Hamburg 1831.

Krüger, Ueber die neuen Methoden, welche Hamilton und Jacotot angegeben. (In Schwarz Darſtellungen aus dem Gebiete der Pädagogik, 1832.)

Klumpp, Ueber die Errichtung von Realſchulen, Stuttg. 1836. — De methodo Hamiltoniana, Progr.

Chriſt. Schwarz, Kritik der Hamilton'ſchen Sprachlehrmethode. Stuttg. 1837.

L. Tafel, Hamilton und ſeine Gegner. Stuttg. 1837.

C. A. Schmidt, Die hamilton'ſche Frage. Stuttg. 1838.

L. Tafel, Lehrbuch der lateiniſchen (griechiſchen — engl. — franzöſ. — ital.) Sprache nach Hamilton'ſchen Grundſätzen. Ulm 1831.

P. T. Weckers, Lehrb. der engl. Sprache nach hamilton'ſchen Grundſätzen. Mainz 1836. U. v. a.

Von Hamilton ſelbſt, der 1831 in Dublin ſtarb, haben wir zwei Schriften: Essay of the usual mode of teaching languages, New-York 1816; — The

Digitized by Google

history, principles, practice and results of the Hamiltonian system for the last 12 years, Manchester 1829.

Eine resumirende Darstellung von Hamilton's Lehrmethode gab Dr. E. Schaumann in der Centralbibliothek, 1838, Heft 10, S. 1—15.

72. (S. 83.) Ueber Jacotot kann man nicht in der Kürze reden, in dem Geiste laufen zu viele Fäden zusammen und von ihm zu viele Fäden aus. Und wer von ihm mit Nutzen für Andre reden will, der muß Jacotot besser verstehen als er sich selbst verstand. Noch besser als in einer Einzelschrift, selbst in einer ausführlichen, ließen sich Ursprung, Wesen und Folgen der Jacotot'schen Methode in einer ausführlichen Geschichte der Pädagogik klar machen, weil man in einer solchen, ohne Jacotot auf ein Piedestal zu stellen, wie es dem Verf. einer Monographie nahe liegt, die Ideen, welche sich bei Jacotot zusammengefunden haben, schon vor Jacotot zu behandeln hätte, und die Ideen, welche ihm specifisch eigenthümlich sind, dadurch in ihrer richtigen Beleuchtung erscheinen würden. Ich habe gegen Jacotot, den ich nur Einen Tag lang, 1830 in Löwen, gesehen, schon darum ein natürliches Pietätsgefühl, weil der Anblick seiner Methode, fremde Sprachen zu lehren, mir den Anstoß zu einigen Verbesserungen im Muttersprachunterrichte gegeben hat. Wie sehr ich auch von der Gewandtheit der Jacotot'schen Schüler im Lateinischen und Englischen überrascht, ja verblüfft war, so sprach doch Etwas in mir instinctmäßig (ich war zwanzig Jahre alt) gegen die Methode; ich konnte nicht lengnen, daß die Gymnasialmethode, nach der wir Alle unterrichtet worden sind, in der Wurzel fehlerhaft sein müsse, weil sie kaum bei achtzehnjährigen Schülern die Ergebnisse liefert, die Jacotot an dreizehnjährigen aufzeigte; und dennoch rebellirte Etwas in mir, das ich Jacotot nicht zu sagen wagte. Ein unerschütterliches a priori sagte mir, daß es einen Weg zur Erlernung fremder Sprachen geben müsse, der nicht der Jacotot'sche (so wenig wie der grammatistische) sei und dennoch Jacotot's Resultate liefere, ohne Etwas von den formalen Vortheilen aufzuopfern, deren der Gymnasialweg sich rühmt. Dagegen durchzuckte es mich wie ein Blitz, daß Jacotot's Methode, fremde Sprachen zu lehren, die Grundlage für eine neue Methode des Muttersprachunterrichts werden könne. An einem in der Muttersprache geschriebenen Text, weil der Schüler ihn in der Hauptsache versteht, können von zehn- bis dreizehnjährigen Schülern alle die Geistesoperationen vorgenommen werden, die Jacotot bei einem in fremder Sprache geschriebenen Texte zwar fordert, die aber (wie ich damals glaubte und noch jetzt glaube) nur wenige Schüler vorzunehmen die Geistes- und Willenskraft haben. Was aus dem Jacotot'schen Anstoße sich in mir entwickelt hat, liegt jetzt vor in meinem Deutschen Elementarwerk.

Da ich über Jacotot hier nicht genügend sprechen kann, so begnüge ich mich auf das sehr gute Resumé über Jacotot's Methode von Dr. Ernst Schaumann (Centralbibliothek 1838, Heft 9, S. 1—40) zu verweisen, wo auch die Litteratur

Digitized by Google

angegeben ist. Damit verbinde man den schon genannten Aufsatz von Provinzial-Schulrath O. Schulz (S. 468—474) und den §. 359 in Dr. Ruthardt's Vorschlag. (S. 278—283) Der letztere tadelt an mir, daß ich „gerade Jacotot's fruchtbarsten Gedanken, die Aufstellung eines Mittelpunktes der Studien und die Beziehung alles Weiteren auf diesen Mittelpunkt, völlig unberücksichtigt gelassen habe." (S. 284 und S. 326) Dieß ist aber nicht ganz richtig, wenn man mir nur gestattet, statt Eines Mittelpunktes einige Ausgangs-, Anlehnungs- und Stützpunkte zu haben. Wie das gemeint, zeigt für das Deutsche das dritte Buch (Anf. der Sprachkunst) des deutschen Sprachbuches; im franz. Sprachbuche habe ich diejenigen Sätze, die als loci memoriales zu verwenden, so wie im franz. Lesebuche diejenigen Stücke, die ich auswendig lernen zu lassen pflege, nicht durch den Druck auszeichnen mögen, weil ich glaube, daß für solche Dinge (da sie weniger die Methode als die Manier beschlagen) der Individualität der Lehrer und, bis auf einen gewissen Punkt, sogar der Schüler Spielraum gelassen werden darf. (Vgl. Anmerk. 93.)

73. (S. 93.) In meinem Französischen Lesebuche wenigstens findet sich eine ziemliche Anzahl von Stücken, die auch in meinem Deutschen Lesebuch stehen. Ist z. B. im 1. Bde. des franz. Leseb. eine Krummacher'sche Parabel, oder im 2. Bde. eines der Fragmente aus Herodot gelesen, so soll der Lehrer das Deutsche Leseb. aufschlagen und die Lange'sche Uebersetzung desselben Fragments oder das Krummacher'sche Original lesen lassen. Solcher Gebrauch von Uebersetzungen hat vielerlei Nutzen. Erstens nährt er in den Schülern die Bescheidenheit (die nicht „Bornirtheit" ist), sie sehen, was Sprachkunst ist, sie lernen Ehrfurcht vor denen, die Virtuosen der Rede sind, der kritische Kitzel, der sich in den Flegeljahren manchmal regt und den manche Lehrer unverständig, ja frevelhaft nähren, wird noch für eine Weile niedergehalten; zweitens lernen aber die Schüler aus der Vergleichung gar Viel über beide Sprachen, denn „der Sprache Eigenheit lehrt nur das Sprachvergleichen," und so ließe sich noch mancher andre Nutzen namhaft machen.

74. (S. 94.) In einem gedruckten Buche, das Schülern in die Hände kommen soll, läßt sich, ohne den Lehrer vor den Schülern herabzuwürdigen, das Wie nicht angeben.

75. (S. 102.) Da ich zu jung bin, um aus eigener Anschauung reden zu können, so lege ich den Bericht von Lemare (Cours de langue latine, P. 1831, p. 415—422) zu Grunde, der wahrscheinlich nach Julien's Mittheilungen und mit sichtbarer Begeisterung für Pestalozzi geschrieben ist. („Honneur au canton de Vaud, qui sut l'apprécier et l'accueillir au milieu des persécutions que lui suscitaient l'ignorance et la mauvaise foi! Honneur à l'Allemagne, qui est déjà remplie de ses disciples! Et pourquoi, tout Français que nous sommes, ne dirions nous pas: honneur à la Prusse, où l'on célèbre

Digitized by Google

le jour de sa naissance!") Niederer, in seinem Buche Pestalozzi's Erziehungsunternehmung (Iferten 1812) jetzt den Gegnern und Feinden, die behaupteten, der Unterricht in der lat. und griech. Sprache sei im Institut allzusehr beengt, die Schüler lernten nur Worte ohne Sinn u. s. w. (S. 289 ff.), bloß allgemeine Reflexionen (S. 309 ff.) entgegen; auch K. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik gibt keine Thatsachen. Ich könnte nun, da ich seit Ende 1837 die Urpestalozzianer, Krüsi, Niederer und Tobler gekannt und wenigstens gesehen habe, wie in ihren Anstalten fremde Sprachen gelehrt wurden, das dort Gesehene zu Grunde legen, ziehe es aber doch vor, mich an den Lemare'schen Bericht zu halten. Doch setze ich aus den „Bemerkungen" (gegen die v. Hallersche Anzeige des Commissionsberichts, 1811) von E. Mieg (Niederer, II. S. 18—70) eine Stelle hieher. Mieg war praktischer Erzieher in Frankfurt, hatte dreiundzwanzig Jahre in Einem Hause als Erzieher gelebt, ehe er zu Pestalozzi kam, in dessen Institut er vier Jahre mit seinem Zöglinge blieb. Dieser nun sagt S. 64—66: „Jede Wissenschaft entwickelt sich, als solche, in dem Geiste consequent, und im schönsten Zusammenhang; soll sie in die Praxis übergehen, so finden sich so manche Schwierigkeiten, so unübersteigliche Hindernisse, daß bis jetzt noch keine einzige mit der Consequenz und mit dem Umfang in's Leben übergegangen ist, wie sie im System daliegt; daß also auch Pestalozzi in seinem Institut die Ideen seiner Methode unmöglich in ihrem ganzen Umfang und in dem vollkommnen Zusammenhang je wird ausführen können, wie sein Geist sie ausgedacht hat. Darum ergibt sich auch, daß die Wissenschaften, die ein rein abgeschlossenes Ganzes ausmacheu, und von einem einzigen Punkt aus sich entwickeln, leichter consequent zu behandeln sind als andere, die mehrere Anfangspunkte haben oder haben können, und nicht gleichförmig in allen Theilen sich entwickeln müssen. Die Mathematik ist eine von den Wissenschaften, die ein haarscharf abgeschlossenes Ganze ausmachen. Daher war auch sie am leichtetsten nach den Gesetzen der Pestalozzischen Methode zu bearbeiten; letztere konnte sich an ihr rein in ihrem Gange darstellen. Ihre Wahrheiten lassen sich mit der größten Evidenz beweisen; daher ist sie auch als allgemeines Bildungsmittel in dem Unterricht von so großem Werthe, selbst für Zöglinge, die im thätigen Leben keine unmittelbare Anwendung davo n machen werden. Die Mathematik wird in dieser Hinsicht im Unterricht, wie das Zeichnen von Köpfen beim Zeichnenlernen gebraucht; eine kleine Verzeichnung oder Verrückung einer Linie, ein kleiner Verstoß in der Proportion verzerrt das Gesicht gleich so sehr, daß ein wenig geübtes Auge den Fehler schon wahrnimmt; aber beim Copiren einer Landschaft kann man sehr große Fehler begehen, ohne daß das Ganze dadurch aufhört, ein harmonisches Ganze zu machen. Aus allem diesem zusammengenommen läßt sich der hohe Werth erklären, den man in dem Pestalozzischen Institut den mathematischen Uebungen

Digitized by Google

beilegt, aber auch zu gleicher Zeit die Schwierigkeit berechnen, welche der Sprachunterricht noch machen wird, wenn er nach den Gesetzen der Methode ausgearbeitet werden soll, wovon jedoch die Schwierigkeiten keineswegs unüberwindlich sind. Die Sprache ist der Abdruck und Ausdruck des Lebens, sie breitet sich in vielen und verschiedenen Richtungen aus, und erscheint unter den manigfaltigsten Formen, wie das Leben selbst; dabei sind die Verbindungen und Uebergänge in die feinsten Nüancen so zart, daß ein sehr langes Studium und die vielseitigsten Beobachtungen dazu gehören, ehe man diesen Theil des menschlichen Wissens genügend nach der Methode bearbeiten kann. Die Sprache prägt jeder Wissenschaft etwas von ihrem allgemeinen Charakter auf, und nimmt wieder von einer jeden Wissenschaft etwas an; diese Wechselwirkung ist so groß, daß die Ausscheidung alles Fremdartigen, um zu einem absoluten Ganzen zu kommen, nicht die Aufgabe Eines Menschen sein kann. Wenn Pestalozzi oder seine jetzt lebenden Schüler diese Aufgabe nicht lösen, so kann es der Methode doch nicht zum Vorwurf gereichen, so wenig man Newton und sein Gesetz von der anziehenden Kraft der Unvollständigkeit zeihen kann, weil der Erfinder nicht selbst die ganze Anwendung dieses Gesetzes aufgestellt hat. Das Dasein eines großen Mannes wirkt oft eben so viel durch das, was er in andern anregt, als durch das, was er selbst thun und ausführen kann, dies sollte man auch bei Pestalozzi nie vergessen, dann würden manche schiefe Urtheile unterbleiben, und mehr das Wesen als die Außenseite berücksichtigt und einem großen Unternehmen die gehörige Zeit zur Reife vergönnt werden."

Es ist zwar oft und von sachkundigen Männern bezweifelt worden, ob es möglich sei, das von Pestalozzi ausgesprochene didaktische Princip beim Sprachunterrichte durchzuführen. So sagt Hr. Ruthardt (S. 301): „daß durch den Grundsatz, jedes Moment durch einen eigenen Satz zu repräsentiren, der Umfang einer solchen elementaren Anleitung ins Unbezwingbare anwachse, ist bereits in Bezug auf die Formenlehre bemerkt worden. Daneben hat Hr. Mager, gleich Pestalozzi, dessen Ansichten diesem Verfahren zu Grunde liegen, bei der postulirten stetigen Aufeinanderfolge und dem daraus ganz natürlich resultirenden Auseinanderhalten der einzelnen Momente zu wenig bedacht, daß die Bildung der Sprache zu verzweigt ist, um, wie die Mathematik, die Durchführung eines solchen Processes ohne tausend Widersprüche zu gestatten, und daß nicht nur eine derartige materielle Vollständigkeit auf Seiten des Schülers die Verarbeitung aufhebe, sondern auch jene unveränderliche Consequenz den Gang des Lehrers unziemlich einenge." Was das Letzte betrifft, so glaube ich durch verschiedene Stellen dieses Aufsatzes, mit denen man die beiden Sprachbücher vergleichen mag, gezeigt zu haben, daß ich dem Lehrer in allen Fällen, wo er ohne Schaden für die Sache nach Neigung oder nach Umständen so oder so verfahren kann, freie Wahl lasse, aber, wie der h. Augustinus schon gesagt

Digitized by Google

hat: **In necessariis unitas.** Was den ersten Einwurf betrifft, so bin ich seit langen Jahren ein zu fleißiger Goethe-Leser, um nicht Mancherlei von ihm gelernt zu haben, z. B. „Um zu begreifen, daß der Himmel überall blau ist, braucht man nicht um die Welt zu reisen," oder: „Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle." Wenn ich mich, gleich den Philanthropinisten oder den Hamiltonianern, anheischig machte, den Schülern eine fremde Sprache in sechs Monaten, höchstens in einem Jahre beizubringen, so wäre mein elementarmethodischer Unterricht freilich gewaltig zu beschneiden; da ich aber das Unterrichten in keiner Weise für ein Wettrennen ansehe und gar keinen Vortheil davon absehe, die Schüler *sehr viel* schneller durch die Schule zu bringen als es Gebrauch ist, weil der Verstand nicht vor den Jahren kommt: so hat mein elementarmethodischer Unterricht noch viele andre Zwecke neben dem sprachlichen, geschweige daß er bloß eine Vorbereitung auf die Grammatik wäre, da Onomatik und Technik in sprachlicher Hinsicht nicht minder wichtig sind, und die Technik zunächst das Allerwichtigste ist. Was endlich die behauptete Unmöglichkeit eines lückenlosen Forschrittes betrifft, so wird dies wohl darauf reducirt werden dürfen, daß die Durchführung des pestalozzischen Princips (vrgl. auch Solomé's Aeußerung, **XX** n.) sehr schwierig ist.

76. (S. 111.) Die Schriften über, für und gegen die Ruthardtsche Methode bilden jetzt schon eine kleine Litteratur; was uns bekannt geworden, verzeichnen wir hier.

I. 1. Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Methode die classischen Sprachen zu lehren. (107 S. 8.) Als Manuscript gedruckt. (1840. Wurde vom Verf. in einer Anzahl von Exemplaren, nebst dem Folgenden, dem preuß. Unterrichtsministerium übersandt und durch dieses an diejenigen Directoren vertheilt, bei denen man Fähigkeit und Geneigtheit voraussetzte, einen Versuch mit etwas Neuem zu machen.)

2. **Loci memoriales.** (79 S.) 1840. Breslau, Max und Comp.

3. Vorschlag und Plan (wie oben, mit dem Beisatze:) zunächst für die lateinische Prosa entwickelt von **Dr. Ernst Ruthardt.** Im Anhange: Beilage zu den **Loci Memoriales.** (**XXIV** und 366 S. gr. 8.) Breslau, Max und Comp.

II. 4. Votum in Sachen der Ruthardt'schen Methode, mit Rücksicht auf deren Einführung in sächsische Gymnasien. (1 Bogen.) Lpzg., Barth. (Hier weist ein, wie es scheint, *alter* Grammatist den „jungen Mann" Ruthardt zurecht.)

5. Beleuchtung des Ruthardt'chen Plans von **Dr. Carl Peter,** Herzogl. S. Meining. Gymnasialdirector und Schulrath. (46 S. 8.) Lpzg.

Digitized by Google

Reclam. (Das Resultat des Beleuchters ist, „daß die Methode den von ihr erweckten Erwartungen nicht entspreche.")

6. Prof. Böhmer im Stettiner Programm, ein Auszug in der Pädagog. Revue, Bd. VII — 1843, b — S. 466 — 468. (Der Verf. von No. 4 nennt Hrn. Ruthardt's Methode „die nüchtern gewordene oder zur Besinnung gekommene Jacotot'sche"; hier ist Hr. R. „ein absichtlich verkappter Jacotot." — Also Anaxagoras und Jesuit in Einer Person.)

7. Director Dr. Kapp im Programm des Gymnas. zu Hamm; vollständig in Päd. Revue, Bd. VII, S. 460 — 466. (Vom Standpunkte der Hegelschen Philosophie aus wird hier die Ehre, tüchtige Adoptivväter dieser Methode zu werden, bis auf Weiteres abgelehnt.)

III. 8. Gutachten von Prof. Wieck, Rector des Dom-Gymnasiums zu Merseburg. Mitgetheilt von der Pädag. Revue, Bd. VII, S. 571 — 575.

9. Gutachten von Dr. C. L. Roth, Gymnasialrector in Nürnberg (jetzt Ephorus in Schönthal). Mitgetheilt von der Pädagog. Revue, Bd. VIII, S. 460 — 464.

10. Dr. Ernst Ruthardt's Vorschlag und Plan und dessen Beleuchtung durch Dr. Peter erläutert von F. J. Reuter, k. b. Prof. und Gymnasialrector in Straubing (jetzt Prof. der Philologie in Würzburg). Straubing, 1844. (94 S. 8.)

Für den Plan.

IV. 11. Circular-Verfügung des k. preuß. Ministeriums der geistl. und Unterrichtsangelegenheiten an sämmtliche Provinzial-Schulcollegien, vom 24. Febr. 1843. Abgedruckt in der Päd. Revue, Bd. VIII — 1844, a — S. 366 — 370. — In welcher Art der k. Bayerische Minister v. Abel geglaubt hat, aus der Methode Nutzen ziehen zu können, zeigt sein merkwürdiger Vortrag in der zweiten Kammer: Päd. Revue, Bd. VII (1843, b) S. 454 — 459, womit aber das seitdem erschienene „Gymnasial-Schulwesen in Bayern" von dem ehemaligen Nürnberger Rector Dr. C. L. Roth, besonders S. 95 — 99 verglichen werden muß.

V. 12. Vom Standpunkte der genetischen Methode aus, die Hrn. Ruthardt, weil er sich zu den Grammatisten gestellt, durch eine perspectivische Täuschung als „eine wesentlich analytische" (XIX) erscheinen muß, schrieb ich, als ich im Herbste 1840 durch die Güte des Geh. Rathes Dr. Joh. Schulze das „Manuscript" erhielt, den Artikel: Das Manuscript des Breslauer Philologen: Päd. Revue, Bd. I, S. 521 — 547; nachdem dann No. 3 erschienen, schrieb ich über die darin enthaltene Kritik meiner Ansichten und Vorschläge die Bemer-

Digitized by Google

kungen: Pädag. Rev., Bd. IV, S. 511 — 536, Bd. V, S. 34 — 74 und S. 139 — 158.

VI. Stoffsammlungen zu Memorirüb. sind, außer den Loci Memoriales, bereits von Verschiedenen erschienen. Eine Kritik von Dr. Könen ist mir noch nicht zugekommen.

Da der Ruthardt'sche Gedanke in Preußen und in Bayern ausgeführt wird, die Sache somit bereits eine Geschichte hat, so sollte Hr. R. sich entschließen, aus den vielen Berichten der Schulen, die er sich zu dem Ende von den Behörden verschaffen müßte, einen Bericht für das Publikum zu machen und dies von Zeit zu Zeit wiederholen. Wobei er dann auch sich mit einem Theile seiner Kritiker auseinander setzen könnte.

Bei dieser Gelegenheit will ich denn auch nicht unterlassen, den Dank für die seltene Humanität, mit der Hr. Ruthardt seine Polemik gegen mich geführt hat, zu wiederholen, da der Ausdruck desselben in der Vorr. zur zweiten Aufl. meines Franz. Sprachb. in die Vorrede zur dritten nicht übergegangen ist. Da die Päd. Revue nicht dazu da ist, daß wir uns Complimente, sondern dazu, daß wir uns die Wahrheit sagen, so hatte ich mich auch in meiner Kritik des „Manuscripts" nicht im Mindesten genirt; ein par Stellen würden einen eiteln Autor erbittert haben. Nicht so Hrn. Ruthardt. Er hat es herausgefühlt, daß es mir um die Sache und nur um diese zu thun ist, und daß ich, ganz das Gegentheil von Montaigne, qui donne son avis, non comme bon, mais comme sien, für meine Lehre nicht werbe, weil sie mein ist, sondern weil ich sie für wahr und ihre Ausbreitung für nützlich halten muß. So hat denn auch Hr. Ruthardt nur die Sache im Auge, und indem er mich von seinem Standpunkte — dem höchsten, den der Grammatismus erreichen kann — bekämpft, die zwischen seinen und meinen Ansichten und Vorschlägen obwaltenden Unterschiede und Gegensätze mit aller Schärfe hervorhebt, zeigt er dabei so viel Wohlwollen und Milde, daß nur des Gegners Sache, nicht aber seine Person beim Leser verlieren kann. Für die vielfache Belehrung, die ich aus jedem Abschnitte des R'schen Buches gezogen, habe ich Hrn. Ruthardt mit tausend Andern zu danken; für Haltung, Gesinnung und Ton seiner Kritik bin ich ihm persönlich verpflichtet, und dies auszusprechen war mir Bedürfniß.

77. (S. 116.) Was eben ein Hauptfehler dieses didaktischen Standpunktes ist, den die genetische Methode vermeidet, indem sie eben die überlieferte grammatische Synthesis nicht unangetastet läßt, sie vielmehr geflissentlich zerstört, um, wenn es Zeit ist, zwar auch zu einer grammatischen Synthesis zu kommen, aber zu einer solchen, die dem Lehrling geworden, und die dabei, was auch nicht schadet, eine bessere ist als die überlieferte. Wir haben oben das analytische Element mit dem Dünger verglichen und es sehr gebilligt, daß Dr. Ruthardt denselben flüssig zu machen sich bestrebt; das syn-

Digitized by Google

thetische Element — die Grammatik —, das Hr. R. aus einem Respect, den er nicht los werden kann, unangetastet läßt, ist nun der Ackerkrume zu vergleichen. Die genetische Methode weiß nun, daß zu jedem Vegetationsproceß, wenn er gelingen, wenn eine reiche Ernte erzielt werden soll, die Ackerkrume umgebrochen werden muß, sie ruft dem Lehrer zu:

Creusez, fouillez, béchez; ne laissez nulle place
Où la main ne passe et repasse;

d. h. schert Euch den Henker darum, wie von der letzten Ernte her in dem grammatischen Boden die Substanzen neben- und aufeinander liegen; wollt Ihr eine neue Ernte erzielen, so fahrt mit der analysirenden Pflugschar durch, stürzt um, und erschreckt nicht, wenn der Artikel, der neben dem Substantiv lag, zu den Conjunctionen zu liegen kommt. Freilich muß das Pflügen mit Verstand geschehen, es ist auch eine gewisse Ordnung dabei zu beobachten, was die Analytiker nicht wissen, wie der Grammatismus, auch in seiner vollkommensten Gestalt, nicht weiß, daß gepflügt werden muß.

78. (S. 121.) Da ich selber, so viel ich weiß, der Erste war, der, bei aller Anerkennung der Leistungen sowohl der historisch-vergleichenden als der logischen Grammatiker, ein Höheres, nämlich die psychologische Sprachwissenschaft, postulirte, so hat es schon manchen Schulmann gewundert, warum meine beiden Sprachbücher nicht die psychologische Grammatik darlegen, warum ich mich in ihnen begnügt, das Positive in der Weise der historisch-vergleichenden Grammatiker, das Logische aber so zu geben, daß es als ein verbesserter Beckerianismus erscheint. Halb habe ich hierauf schon 1840 geantwortet (Päd. Revue I., S. 59 n.), wo ich sagte, eine Grammatik für Metaphysiker sei nicht für die Schule, dieses Vernünftige Knaben und Jünglingen vorzutragen, sei unvernünftig. Denn diese leben und weben noch im Reiche der Anschauung und Vorstellung, was ein Auseinander ist, verkehre sich ihnen zu einem Nebeneinander oder zu einem Nacheinander. Das Unmögliche solle man nun nicht wollen, und je mehr Jemand Philosoph sei, desto leichter entschließe er sich dazu, als Lehrer Dogmatiker oder (sind die Schüler jüngere Knaben) Katechet zu sein. Nur sollte der gelehrte Lehrer über diese nothwendige Unwahrheit seines Unterrichtes ein klares Bewußtsein und für sich selbst wenigstens das Wahre haben. — Die andere Hälfte füge ich jetzt bei. Der schulmäßige Unterricht in der Grammatik hat nicht nur den nächsten, sondern auch noch den entfernteren Zweck, eine Uebung in der praktischen Logik und eine Vorbereitung auf die theoretische zu sein, und dieser entfernte Zweck ist wichtig genug, um es zu gestatten, daß man in der Schule die Grammatik mit Logik verunreinige, was ein akademischer Lehrer der Grammatik aber nicht thun sollte. — In diesem Augenblicke wird nun von Hrn. Diestel in Königsberg eine deutsche Sprachlehre angekündigt, die auf psychologischem

Digitized by Google

Grunde ruhen soll; eine scharfsinnige Kritik der „Rationellen Sprachforschung," (Kgsb. 1845, IV und 190 S. 8.) bildet den Vorläufer der Grammatik. Es fragt sich dabei 1. ob die psychologische Grammatik das Werk Eines Mannes sein kann, ob nicht vielleicht lange Jahre und von Vielen an ihr gearbeitet werden muß, und 2. ob sie, wenn sie in einer gewissen Vollkommenheit dasteht, elementarisirt, ob sie schulmäßig gelehrt werden kann. Beides müssen wir abwarten.

79. (S. 122.) Ueber Ratich und Helwig s. den trefflichen Abschnitt bei K. v. Raumer II. S. 11 — 42, und den Aufsatz von Prof. E. Weber in Weimar's Album zur vierten Jubelfeier der Buchdruckerkunst, der für Schulmänner hätte in besonderem Abdruck erscheinen sollen. — Die Gothaische Bibliothek hat unter ihren Mspten. (No. 825 — 837.) mehrere Ratichiana, über die Meusel in den hist. litt. Unterhalt. Auskunft gibt. Vgl. auch das Programm des k. Päd. zu Halle von H. A. Niemeyer: Mittheilungen über Ratichius. (1840.) — Ueber Comenius s. Raumer II., W. 46 — 97, und das Programm des K. Päd. zu Halle von Daniel: Das pädagog. System des Comenius. (1839.)

80. (S. 148.) Wenn Niederer (Pestalozzi's Erziehungsunternehmung, Bd. I., S. 76) sagt, daß Pestalozzi über das Wesen der Anschauung eine ganz neue Entdeckung gemacht habe, indem er nachgewiesen, daß beim Kinde nicht nur eine ursprüngliche sinnliche, sondern eine eben so ursprüngliche rein geistige Anschauung (da alle Anschauung geistig ist, so soll es wohl heißen: eine Anschauung von Geistigem, Intelligiblem) stattfindet (wunderbar soll letztere nur Zahl, Form und Wort erzeugen), so ist dies richtig und unrichtig, je nachdem man's nimmt. Mehrere Philosophen sind über die Anschauung ziemlich im Klaren gewesen, es ist aber Keinem eingefallen, die pädagogischen Consequenzen zu ziehen, wie denn Hegel's Psychologie, wie viel sie auch zu wünschen läßt, immer besser ist als Hegel's Didaktik. Man erlebt es an gewöhnlichen Menschen alle Tage, daß das Widersprechendste ruhig in ihrem Kopfe nebeneinander liegen kann; wie schwer es selbst für vorzügliche Menschen ist, aus Einem Stücke zu sein, zeigt Hegel als Didaktiker. Seine Psychologie anerkennt die Anschauung als das Fundament aller Erkenntniß. In seinen Gymnasialreden sagt er irgendwo: Wie viel Geist man auch in die Elemente bringe, der Anfang (z. B. des Lateinlernens) müsse doch immer mechanisch gemacht werden. — Darum ist Niederer's Behauptung S. 93 — 94 ganz untadelhaft: „daß das, was den Philosophen von der menschlichen Natur im Begriff erschien, in Pestalozzi zum Factum; daß das, was sie in ihr geistig schauten, durch ihn praktisch geworden ist."

81. Eine Vorschrift, die auch Goethe in seiner pädagogischen Provinz befolgen läßt, Wanderjahre, zweites Buch (W. XXII, S. 24): „Wir son-

Digitized by Google

dern bei jedem Unterricht, bei aller Ueberlieferung, sehr gern, was nur möglich zu sondern ist; denn dadurch allein kann der Begriff *des Bedeutenden* bei der Jugend entspringen. Das Leben mengt und mischt ohnehin Alles durcheinander." — Wer mit dem Wesen der Aufmerksamkeit bekannt ist, und den Erfahrungslehrsatz kennt, daß im Allgemeinen gleichzeitige Vorstellungen einander um so mehr verdunkeln und aus dem Bewußtsein verdrängen, in je größerer Anzahl sie gegeben sind, der kann den Werth dieser pestalozzischen Vorschrift, über die so viel gespottet worden ist, erst ganz würdigen.

82. (S. 157.) Da es, namentlich in den Naturwissenschaften, immer gewöhnlicher wird, den Ausdruck Theorie (z. B. Theorie des Lichtes, Theorie der Elektricität u. s. w.) so zu gebrauchen, so werden wir wohl nachgeben und für das, was Aristoteles — im Gegensatze zur Wissenschaft — eine Theorie nannte, für jede mit Gründen belegte Anweisung nämlich, wie Etwas hervorzubringen, einen andern Namen wählen müssen; etwa Technik oder Kunstlehre.

83. So sind in einer Sprache die Wort- und Satzformen das Bekannte. Sollen sie erkannt werden, so müssen die Principien zu ihnen gesucht und das Gegebene aus ihnen abgeleitet werden, was denn Theorien der Modi, der Casus, der Tempora u. s. w. ergibt. So lange nun der gemeinschaftliche Mittelpunkt nicht gefunden ist, der alle diese Theorien zu einem Ganzen verbindet, kann wohl von einer sog. synthetischen, nicht aber von einer genetischen Grammatik die Rede sein.

84. (S. 165.) Der Empirismus (vgl. Anmerk. 9) ist so glücklich, von diesem Kampfe Nichts zu wissen; er sieht die Widersprüche in den Erkenntnißprincipien, wie sie die Erfahrung gibt, gar nicht, gelangt gar nicht bis zur Frage, ob er sie dulden wolle oder nicht, und nimmt die Erfahrungsbegriffe unbefangen als genügende Kenntnisse an, weshalb er in der Welt bloßer Erscheinungen stecken bleibt und statt wahrhafter Wissenschaft nur eine Erzählung und Beschreibung der Erscheinungen und ihrer gesetzmäßigen Folge liefert. Hegel hat den Widerspruch (den Kant nur in Einigem sah — vgl. seine Antinomien) richtig in allem Seienden gesehen, aber anstatt ihn zu entfernen, läßt er ihn ruhig stehen und begnügt sich damit, ihn überall aufzuweisen: dadurch, daß er die Widersprüche starr hinstellt, hält er sie auch schon für aufgehoben; worüber Herbart (Encykl. §. 179, S. 288) witzig sagt: Sein Verfahren ist ähnlich dem, als wollte Jemand die Aussage eines verdächtigen Zeugen darum glauben, weil das Factum, *daß der Zeuge also ausgesagt hat*, wahr ist und festgehalten werden muß. Die Proceßacten werden allerdings die geschehene Aussage festhalten; ob aber der Richter sein Urtheil derselben gemäß fällen wird, ist eine andere Frage.

85. (S. 167.) Ich gebe den Namen preis, sobald man mir einen bezeichnenderen angibt; übrigens stimmt der Sinn, in dem ich das Wort nehme, mit

Digitized by Google

dem Sprachgebrauche der Philosophen wie der Theologen überein. Kant (Vorr. z. Kr. d. r. V. Ausgabe von Hartenstein, S. 29) gebraucht das Wort Dogmatisch als Synonymon von Systematisch und Schulgerecht; nach ihm muß die Wissenschaft dogmatisch, d. i. aus sicheren Principien strenge beweisend sein, ihr muß aber die Kritik vorausgehen; die theologische Dogmatik als das System der Lehren des Glaubens hat den Katechismus zur (subjectiven) Voraussetzung. Dogmatischer Unterricht kann also derjenige heißen, der (synthetisch oder genetisch) von Principien ausgeht, weil aber die Principien zuerst aus dem Stoffe gewonnen werden müssen, so ist er der zweite Unterricht.

Der dogmatische Unterricht (in Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen u. s. w.) wird durch die Rücksicht auf die Gattung des künftigen Berufes der Schüler im bürgerlichen Gymnasium ein (dogmatisch-) praktischer, im gelehrten Gymnasium ein (dogmatisch-) historischer.

Von dem auf den schulmäßigen (erst propädeutischen, dann dogmatischen) Unterricht folgenden wissenschaftlichen Unterrichte, hat diese Abhandlung nicht zu reden.

86. Diese Bestimmung ist darum so überaus wichtig, weil immer ein großer Theil der Schüler, trage nun die Noth des Lebens oder Leichtsinn und Gleichgültigkeit gegen Bildung die Schuld, vor der Zeit aus der Schule läuft.

87. Ueber die Bildung und das Wesen der Begriffe bestehen so auseinanderlaufende Ansichten, daß wir uns darauf beschränken müssen, hier nur so viel zu sagen als nöthig ist, um Mißverständnisse abzuhalten. Bis auf Hegel haben die Logiker den Begriff von der Vorstellung nie ordentlich unterschieden, notio und conceptus als Synonymen gebraucht, auch Herbart nimmt die Vorstellungen für Begriffe, indem ihm (Psychologie II. §. 120) „jedes Gedachte, bloß seiner Qualität nach betrachtet, im logischen Sinne ein Begriff ist"; im psychologischen Sinne ist ihm der Begriff „diejenige Vorstellung, welche den Begriff in logischer Bedeutung zu ihrem Vorgestellten hat." Hier ist Hegel der Wahrheit näher, nur verdirbt er sich selber den Begriff des Begriffs wieder. So weit wir sehen, ist Prof. Fichte (Ueber Gegensatz, Wendepunkt und Ziel heutiger Philosophie, Zweiter, speculativer Theil, A. u. d. T. Grundzüge zum System der Philosophie, Erste Abtheilung: Das Erkennen als Selbsterkennen, Heidelberg 1833, §. 64 ff.) der Wahrheit am nächsten und wir verweisen auf seine Darstellung.

88. (S. 172.) Vgl. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums, S. 30 — 33.

89. (S. 176.) Da die genetische Unterrichtsmethode nicht bloß eine Methode des Sprachunterrichts ist, so war es meine Absicht, hier an einen vor zehn Jahren gemachten Versuch zu erinnern, das erste Capitel der allgemeinen Zahlenlehre nach genetischer Methode darzustellen, den ich in Diesterweg's Rheinischen Blättern (N. F. Bd. XIV [1836], S. 307 — 360) und umgearbeitet als besondre

Digitized by Google

Schrift u. d. T. Wissenschaft der Mathematik, erstes Heft, Berlin 1837 (XXVI und 80 S. 8.) erscheinen ließ. Jetzt ist vor Kurzem die erste Abtheilung von Dr. Wittsteins Lehrbuch der Arithmetik (Hannover 1846) erschienen, das ebenfalls den genetischen Weg einschlägt (übrigens mehr im Lehrgange als in der Lehrform) und dazu die arithmetischen Objecte einer räumlichen Auffassung unterwirft, was eine ganz neue Betrachtungsweise ist, so daß nun auf diese Schrift verwiesen werden kann.

90. (S. 177.) Der Leser wolle diese Unordnung verzeihen. Als ich 1837 die erste Bearbeitung dieser Abhandlung schrieb, sah ich noch nicht, daß die Methode eines Unterrichtsgegenstandes einerseits von dem Zwecke der Schule, andrerseits von der Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes (als Erziehungsmittel) für das Ziel der Erziehung abhängig ist; als ich 1840 die zweite Bearbeitung schrieb, war mir klar geworden, daß man nur mit solchen Lehrern von der Methode eines Unterrichtsgegenstandes reden könne, denen der Gegenstand als selbständige Wissenschaft bekannt ist, und so fügte ich den Artikel über moderne Philologie bei (der nun auch einer neuen Bearbeitung bedarf), dagegen brauchte ich noch ein Jahr, bis ich die eben genannte Abhängigkeit der Methode begriff. Wie ich nun 1843, um diese Grundlage zu legen, die Abhandlung über die pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Sprachunterrichts schrieb (als zweites Heft der Reihe bezeichnet), da glaubte ich, die Lücken der Abhandlung von 1840 durch einige nachträgliche Bemerkungen über die Methode büßen zu können, weßhalb ich jetzt, wo bei dieser dritten Bearbeitung die Abhandlung über die Methode zur dritten der Reihe wird (die neue Bearbeitung der kleinen Schrift über das Wesen der Philologie wird die erste werden) um nicht Stücke der zweiten zu wiederholen, auf dieselbe dann und wann verweisen muß, was insofern Nichts schadet, als ich bei jedem Lehrer dieser Schrift Bekanntschaft mit der vorhergehenden Abhandlung voraussetzen darf.

91. (S. 188.) Belege sind kaum nöthig, doch mögen zwei hier stehen. Lessing schrieb: „Ich habe von der Liebe des Vaterlandes keinen Begriff und sie scheint mir auf's Höchste eine heroische Schwachheit, die ich recht gern entbehre," und in den Xenien hieß es:

„Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es, Deutsche, vergebens;
Bildet dafür — ihr könnt's — freier zu Menschen euch aus."

92. (S. 202.) Vgl. Kant's Kritik der Urtheilskraft §. 66.

93. Es war meine Absicht, hier noch zwei von den Einwürfen zu beleuchten, welche Hr. Ruthardt gegen mein Verfahren gemacht hat, daß demselben nämlich Mittelpunkt und Controlle fehle, jener, weil ich nicht, wie Jacotot, nur Ein Buch, oder, wie Hr. Ruthardt, nur eine beschränkte Anzahl von Loci memoriales zu Grunde lege; diese, weil ich zu viel memoriren lasse. Seitdem ist aber die neue, ganz umgearbeitete Auflage der Loci memoriales er-

Digitized by Google

schienen, und da dieses Buch, das in seiner ersten Gestalt 64 Seiten Sätze zählte, jetzt 83 + 126 + 132 Seiten lateinischen Textes enthält, der freilich nur zum Theil memorirt werden soll, auch nun die Sätze grammatisch geordnet worden sind (freilich nach der hergebrachten juxtaponirenden Grammatik), so hat Hr. Ruthardt, indem er sich mir so bedeutend genähert hat, die obigen Einwürfe selber thatsächlich beseitigt. Mein französisches Sprachbuch enthält A. Französische Sätze, B. Grammatik und Vocabular, C. Deutsche Sätze zum Uebersetzen ins Französische, dazu noch eine Fibel, und es hat 336 Seiten 8.; die Loci memoriales enthalten auf 341 Seiten 12. nur das, was bei mir A ist; hat nun das Ruthardtsche Verfahren auch jetzt noch Mittelpunkt und Controlle, so fehlt es auch wohl dem meinigen nicht daran.

94. (S. 219.) In der Note 59, S. 393 oben, ist Ein Grund angegeben worden, der es wünschenswerth macht, daß die Schüler hier die Beispielsätze zur Grammatik selbst aus ihrer Lectüre herbeischaffen; es gibt aber noch andre Gründe. Indem der Schüler bei jedem Satze, den er darauf ansieht, ob er ein Beispiel zu der eben in Rede stehenden Regel sei, die Regel selbst wieder überdenken muß, prägt er sich dieselbe fester ein als es durch bloßes wiederholtes Ueberlesen geschehen könnte; dadurch, daß die Schüler gleichsam Mitarbeiter an der Grammatik ihrer Classe werden, interessiren sie sich für die Grammatik, auch entsteht so ein Certiren, das alle guten, aber nicht die schlimmen Folgen des sonst üblichen Certirens hat; endlich werden auf diese Weise die Schüler genöthigt, das Gelesene wiederholt und jedesmal mit Aufmerksamkeit zu lesen.

95. (S. 224.) Vgl. Tableau anthologique, Tome second, deuxième partie, préface p. VIII – IX.

96. (S. 225.) Ibidem, p. IX – X.

97. Vgl. in der Note 59 S. 393.

98. Es wird Niemanden entgehen, daß der Unterricht in der Theorie der fremden Litteraturen zunächst ein mehr theoretisches, dasjenige in der Theorie der heimischen Litteratur zunächst ein mehr praktisches Interesse hat, und zwar hat der Unterricht in der Prosaik der Muttersprache vorzugsweise dieses praktische Interesse. Obgleich nun Quinctilian's Wort: In omnibus fere minus valent praecepta quam experimenta sehr wahr ist, so hat doch auch Cicero recht, der an zwei Stellen in de Orat. vom Nutzen der rhetorischen Theorie spricht. Im ersten Buche sagt er: Ego hanc vim intelligo esse in praeceptis omnibus, non ut ea secuti oratores eloquentiae laudem sint adepti, sed, quae sua sponte homines eloquentes facerent, ea quosdam observasse, atque id egisse: sic esse non eloquentiam ex artificio, sed artificium ex eloquentia natum. Und im zweiten: Ego in his praeceptis hanc vim et hanc utilitatem esse arbitror, non ut ad reperiendum quid di-

Digitized by Google

camus arte ducamur, sed ut ea quae natura, quae studio, quae exercitatione consequimur, aut recta esse confidamus, aut prava intelligamus, quum, quo referenda sint, didicerimus.

99. (S. 232.) Vgl. Pädagogische Revue 1846, Bd. XII, S. 1 — 42, besonders S. 37 — 40.

100. (S. 234.) Der gewöhnliche Sprachgebrauch uennt Schulverwaltung das, was Regierung der Schulen, Schulregiment ist; wie er im Politischen Regierung nennt, was Verwaltung eines Theiles des Staatsgebiets ist. Wie ich die Ausdrücke nehme, erhellt aus dem in der vorigen Note citirten Artikel.

101. Wenn man statt des Kranken den Zögling setzt, so kann der erste Aphorismus des Hippokrates füglich auch der Anfang einer Pädagogik sein: *Ὁ βίος βραχὺς ἡ δὲ τέχνη μακρὴ ὁ δὲ καιρὸς ὀξὺς ἡ δὲ πεῖρα σφαλερὴ ἡ δὲ κρίσις χαλεπή. δεῖ δὲ οὐ μόνον ἑωυτὸν παρέχειν τὰ δέοντα ποιεῦντα, ἀλλὰ καὶ τὸν νοσέοντα καὶ τοὺς παρεόντας καὶ τὰ ἔξωθεν.*

103. (S. 251.) Ich weiß so gut wie irgend Jemand, daß die Vermuthung des Abbé Regnier, dem Sainte-Pelaye und später Raynouard beistimmten, es sei das romanische Futurum der Infinitiv mit angehängtem Ich habe, von A. W. v. Schlegel, Diez, Fuchs u. A. als richtig angenommen worden ist, und finde es darum nicht ganz in der Ordnung, daß Leute, welche diese Meinung vielleicht erst vor einigen Tagen bei Diez, oder Fuchs als das Neueste vernommen, mich ins Gebet nehmen, weil ich noch so weit zurück sei, nämlich eine ganz andre Ansicht habe. Indeß mags sein! Die Sonntagskinder haben bekanntlich ein kurzes Gedärm: was sie heute gelernt, das wollen sie morgen schon lehren.

Die Sache hat zwei Seiten, eine didaktische und eine linguistische.

Daß meine Neuerung, rai als die Futur-Endung anzunehmen (denn in allen alten grammaires gilt ai als diese Endung), die an den Charakter geschoben wird, den großen didaktischen Vorzug hat, die Sache außerordentlich zu vereinfachen, fällt in die Augen. Nach meiner Regel merkt und lernt eine Classe in einer halben Stunde, wie man das Futurum bildet, und eine zweite halbe Stunde reicht hin, die Sache einigermaßen einzuüben.

Die französischen grammairiens haben folgende Regeln (s. Grault-Duvivier):

Du présent de l'infinitif, on forme le futur de l'indicatif, c'est-à-dire que

dans les verbes de la première conjugaison, on ajoute ai à la consonne finale r de l'infinitif: donner etc. font donner-ai (wie steht es aber nun um die Aussprache? donner wird bald wie donné bald wie donnère gesprochen; es müßte also wenigstens hinzugefügt werden, daß das e im Futurum tonlos wird.);

Digitized by Google

dans les verbes de la seconde conjugaison, on ajoute également ai à la consonne finale r de l'infinitif: finir, finir-ai;

dans les verbes de la troisième conjugaison, on retranche oir de l'infinitif (das bricht ja der ganzen Regel den Hals), pour y substituer rai: recevoir, recev-rai (Hier hätte die grammatistische blinde Henne beinahe ein Korn gefunden; aber auch nur beinahe, denn wie stehts um pourvoir? soll man bilden, en retranchant oir, je pourv-rai? Meine Regel hält nicht nur für die Familie der von capere und — cipere gebildeten Verben Stich, sondern auch für die andern Verben der sog. III. Conjugation, die ich übrigens erst in Lect. 41 auftreten lasse.);

enfin, dans les verbes de la quatrième conjugaison, on change la finale re de l'infinitif en la finale rai: rendre, rend-rai.

Nicht wahr, diese Leute haben die Gabe, das Einfache zu verwickeln? Die deutschen Verfasser französischer Grammatiken schreiben dann den Unsinn nach und ab, was Jeder in den Büchern nachsehen mag, die ihm eben zur Hand sind.

Zufälligerweise ist nun das Einfachere und darum Leichtere nebenbei das Wahre.

Wie in den verschiedenen Ursprachen die Tempus- und Modus-Endungen gebildet sind, geht uns hier Nichts an: in den romanischen Sprachen haben wir erst dann ein Recht, nach einem andern Ursprung einer Verbalendung zu suchen, wenn sich eine solche nicht von einer entsprechenden lateinischen ableiten läßt.

Wenn Sainte-Pelaye Ausdrücke, wie dar vos ai, dir vos ai etc. mit je vous donnerai übersetzt, und daraus nun Regnier's Vermuthung rechtfertigen will, so begeht er eine ganze Reihe von Fehlern. Fürs Erste hat das Futurum nicht die Bedeutung: Ich habe zu thun: j'ai à vous donner sagt etwas ganz Andres aus als je vous donnerai; fürs Zweite kommen diese Ausdrücke, aus denen das Futurum zusammengeflickt sein soll, nicht für das altromanische Futurum, sondern neben und mit demselben vor (ganz wie neben legam das mihi legendum est besteht), wie wir denn schon im Straßburger Eid von 842 lesen: si salvarai..., ab Ludher nul plaid nunquam prindrai.

Die HH. Diez und Fuchs würden nun fragen: Warum aber entspricht in allen romanischen Sprachen der Vocal der Futur-Endung dem Vocal des Praesens von Haben? Im Fr. sagt man ai, das Fut. macht aimerai; im Span. sagt man he, das Fut. macht veuré; im Portug. sagt man hei, das Fut. macht farei; im Ital. sagt man ho, das Fut. macht avrò. Da die Antwort hierauf für diese Anmerkung zu lang werden müßte, so sage ich ganz beiläufig, daß die jetzigen Endungen nicht zu allen Zeiten auf dieselbe Art ge-

Digitized by Google

ſprochen und geſchrieben worden ſind, wie man denn im Altfranz. das Futur oft genug durch die Endung **roi** bezeichnet findet (z. B. **Boive, e jeo dorroi boivre a tes camals. Genesis XXIV, 14. — Multiplieroi mes signes. Exodus VII, 3.**); nun aber frage ich auch: wenn das Futurum aus Infinitiv und Ich habe gebildet iſt, warum kann ich denn dieſes Ich habe im romaniſchen Futurum nicht entdecken? Wir wollen doch ſchnell nachſehen:

Das ſpaniſche Futurum heißt:	Und müßte heißen:
Canta - ré	Cantar - (h) e
Canta - ras	Cantar - (h) as
Canta - rá	Cantar - (h) a
Canta - rémos	Cantar - (h) emos
Canta - réis	Cantar - (*h*) *abéis*
Canta - ran	Cantar - (h) an.
Das italiäniſche Futurum heißt:	Und müßte heißen:
Senti - rò	Sentir - (h) o
Senti - rai	Sentir - (h) ai
Senti - rà	Sentir - (h) a
Senti - remo	Sentir - *abbiamo*
Senti - rete	Sentir - *avete*
Senti - ranno	Sentir - (h) anno

Das franzöſiſche Futurum heißt:			Und müßte heißen:		
Je	recev - / vend -	rai	Je	recevoir - / vendr(e) -	ai
tu	recev - / vend -	ras	tu	recevoir - / vendr(e) -	as
il	recev - / vend -	ra	il	recevoir - / vendr(e) -	a
nous	recev - / vend -	rons	nous	recevoir - / vendr(e) -	*avons*
vous	recev - / vend -	rez	vous	recevoir - / vendr(e) -	*avez*
ils	recev - / vend -	ront	ils	recevoir - / vendr(e) -	ont.

Das Hülfsverbum Haben gehört zu den abgeſchliffenſten Wörtern der neueren Sprachen; im Plural hat es im Span. in der zweiten, im Ital. und Franz. in der erſten und zweiten Perſon dieſer Abſchleifung und Verflüchtigung widerſtanden, der Stamm h a b iſt deutlich geblieben, und juſt in dieſen Fällen zeigt das Futurum Nichts davon.

Woher kommt aber das romaniſche Futurum?

Mein Gott, woher anders als vom lateiniſchen Futurum? Nur nicht von dem aus vielen Gründen unbrauchbaren Fut. Imperf., ſondern von dem Fut.

Digitized by Google

Perf. (Eractum), ganz so wie auch das romanische Praet. Imperf. Conj. (j'aima-sse, je parti-sse) nicht von dem ebenfalls unbrauchbar gewordenen lat. Praet. Imperf. Conj. (ama-rem), sondern von dem Praet. Perf. Conj. (ama-ssem) gebildet worden ist. J'aime-rai, ame-rò, ama-ré etc. kommt von amma-ro, ris, rit, rimus, ritis, rint.

Ich habe nicht nachgezählt, über wie viele Punkte mein Franz. Sprachbuch anders lehrt als Raynouard, Diez, Fuchs, Fallot, Ampere u. A., der grammairiens selon l'Académie zu geschweigen. Im Sprachbuche war natürlich nicht der Ort, meine Ansichten gegen abweichende Ansichten der überlieferten grammaire oder der Mitforschenden zu rechtfertigen; auch hier ist nicht der Ort dazu. Doch schien es rathsam, wenigstens einen dieser Punkte aufzugreifen, um an ihm zu zeigen, daß, wenn ich mich nicht nur von den grammairiens selon l'Académie und ihren deutschen Ausschreibern, sondern auch zuweilen von den romanischen Philologen trenne, ich Gründe dafür habe. Kommt gelegentlich einmal eine Zeitschrift für moderne Philologie zu Stande, so kann ich für jeden Punkt diese Gründe den Mitstrebenden zu geneigter Prüfung vorlegen.

Noch ein paar solcher Punkte habe ich in dem Artikel „Einige Glossen zu einer Kritik" in der Darmstädter Allg. Schulz. (1841, No. 103 und 104) kurz behandelt, und ich sehe jetzt mit Vergnügen aus Dr. Staebler's „Wissenschaftlicher Grammatik der franz. Sprache" (Berlin 1843) z. B. aus den Noten 339 und 340 u. e. a., daß der Verfasser, der als Recensent einiger meiner Schriften (A. S. Z. 1841, No. 35, 36, 37) mich erschrecklich belehrte, es nicht verschmäht hat, dafür ganz im Stillen auch ein wenig von der Lection zu profitiren, die ich ihm geben mußte. Vollständig hat er das in der Note 339 gethan. In seiner Recension (S. 329) konnte er einen Verbalstamm der II. Conjugation, z. B. den von dem Nominalstamm rouge gebildeten Verbalstamm rougi (richtiger rougiss, welches ss aber vor Consonanten quiescirt, daher statt rougiss-r, rougi-r) noch nicht von dem Particip rougi unterscheiden, weil er damals noch nicht wußte, daß die Endung t (in construit, fait, dit etc. sowie in salut geblieben) den sog. regelmäßigen Participien und vielen Substantiven (z. B. prov. antiquitat, bontat; altfr. charitet, necessitet, vertut, marit) abhanden gekommen ist, also die Participien rougi, aimé etc. eigentlich heißen: rougit, aimeit oder aimet (amatus). In dieser liebenswürdigen Unwissenheit dichtete er mir die unsinnige Consequenz an, die Verben französischer Bildung wie rougi-r, appauvri-r etc. seien also nach meiner Lehre von ihrem eigenen Particip gebildet. Nun lese man in seiner Grammatik die Note 339; sie enthält das Richtige, ganz wie ich es meinen Recensenten gelehrt. In der Note 340 hat Hr. Staebler mir aber doch nicht ganz getraut. Im Text (S. 235) bleibt er dabei, daß das Futurum aus

Digitized by Google

Infinitiv und ai zusammengewachsen sei, und in der Note benutzt er meine (A. S. Z. 1841 No. 104, S. 884) ihm gegebene Belehrung nur halb, indem er von Regnier sagt, von ihm rühre wahrscheinlich die Conjectur über die Futurbildung her, dann aber hinzufügt, Hr. Conrad von Orelli — der Herausgeber der Hirzelschen Grammatik — wolle das Futurum lieber für eine Umbildung des lat. Fut. Exact. ansehen, wobei er auf dessen Altfr. Gr. S. 109 verweist. Ich hatte Hrn. J. Caspar von Orelli, den eben so gründlichen Kenner der italiänischen als der lateinischen Sprache und Litteratur, als denjenigen genannt, der auch, wie ich und Hr. Ampere, das romanische Fut. aus dem lat. Fut. ableite. Ich schlage die Altfranz. Gr. auf, und finde in der That S. 109 — 110, daß Hr. Conrad von Orelli die Ansicht, die Hr. Staedler ihm zuschreibt, „von seinem lieben Bruder" hat. Hr. Conrad von Orelli versteht vom Französischen sehr viel mehr als Hr. Staedler, aber auf neue Ansichten macht er schwerlich Anspruch. Man kann es kleinlich finden (und Hr. Schifflin hat es sogar „im höchsten Grade unedel" gefunden), eine Bagatelle — und mehr sind Einwürfe, wie Hr. Staedler sie gegen mich gemacht hat, nicht, — so ernsthaft zu nehmen; man muß aber zuweilen gerade an ein paar einzelnen Punkten nachweisen, wie die gelehrten Eingeweide eines und andern Verfassers von „wissenschaftlichen" Büchern beschaffen sind, da sich Bücher, die nicht aus einem lebendigen Gedanken stammen, sondern mühsam aus da und dort aufgelesenen Notizen zusammengetragen sind, einer kunstmäßigen Beurtheilung der Natur der Sache nach entziehen. Zudem bedeutet Bagatelle so viel als Peccadille, und wenn man die kleinen Sünden nicht straft, so werden große daraus.

102. (S. 236.) Die Vertheilung des gesammten Sprach- und Litteraturunterrichts im Bürger-Gymnasium ist folgende:

	Untere Classen.		Mittlere Classen.		Obere Classen.	
	VI oder I.	V oder II.	IV oder III.	III oder IV.	II oder V.	I oder VI.
Deutsch	6	6	5	5	4	3
Französisch	8	7	6	6	4	3
Englisch	0	7	6	6	4	3

Die Uebersicht des ganzen Unterrichts in der schon citirten Abhandlung: „Einrichtung und Unterrichtsplan."

104. (S. 277). Leser, die mit Herbart's Pädagogik bekannt sind, wollen nicht übersehen, daß dessen Unterscheidung zwischen darstellendem, analytischem und synthetischem Unterrichte neben der von mir gemachten Unterscheidung zwischen Unterricht und Lectüre bestehen kann und muß.

Was wir Lectüre nennen, umschließt einen Theil von Herbart's darstellendem und analytischem Unterrichte, und was wir Unterricht nennen, umschließt

Digitized by Google

Herbart's synthetischen Unterricht und einen Theil des analytischen und des darstellenden.

Herbart's darstellender Unterricht soll dem Schüler geben, was Erfahrung und Umgang nicht an ihn bringen; er kommt also besonders bei Naturgeschichte, Erd-, Länder- und Völkerkunde, Geschichte u. s. w. in Anwendung, und ist entweder Lectüre oder Vortrag. (Vgl. Umriß §. 107 — 109.) Herbart's analytischer Unterricht (Vgl. Umriß §. 110 — 124) hat den Zweck, die durch Erfahrung, Umgang und darstellenden Unterricht (Lectüre und Vortrag) im Geiste des Schülers angehäuften Vorstellungs- und Gefühlsmassen zu scheiden, so daß das Bewußtsein derselben deutlicher werde und diese Massen einerseits beweglich und andrerseits zu einem fruchtbaren Boden werden, aus dem die Denk- und die Willenskraft ihre Nahrung ziehen kann. (Nothwendigkeit der neuerdings als „Dünkelübungen" verhöhnten sog. Denkübungen — Anschauungs-, Sprach- und Denkübungen — in der Elementarschule.) Später kehrt der analytische Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und Correctur schriftlicher Arbeiten, Besprechung eines Themas zu einem freien Aufsatze mit dem Schüler.

Herbart's synthetischer Unterricht (Vgl. Umriß §. 125 — 134) bildet, so zu sagen, die Mitte zwischen dem analytischen und dem darstellenden Unterricht (und der Erfahrung): er fängt mit den Elementen an — dem Product der Analyse — und mündet in die Erfahrung, indem das Gelernte mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, verschmelzen muß.

Was wir nun Lectüre genannt, ist 1. darstellender Unterricht, des Inhaltes wegen; 2. analytischer Unterricht, denn das Gelesene wird grammatisch und onomatisch interpretirt.

Was wir Unterricht genannt, ist ebenfalls 1. darstellender Unterricht, denn die Sätze der fremden Sprache haben nicht nur einen Inhalt, sondern, wenigstens zum Theil, auch einen Gehalt — realistischen oder ethischen; — 2. analytischer Unterricht, denn die grammatischen und onomatischen Elemente sind aus den Sätzen hervorzuheben; 3. synthetischer Unterricht, denn die Lectionen geben in B und C grammatische und onomatische Kenntnisse und Fertigkeit.

105. (S. 291.) In der zweiten Auflage hatte Lesebuch I 212 Seiten, in der dritten nur 173 Seiten; bei einer vierten Auflage soll das Büchlein wieder 1 ½ — 2 Bogen stärker werden.

106. (S. 292.) Die Vertheilung des gesammten Sprach- und Litteraturunterrichts im gelehrten Gymnasium ist folgende:

Digitized by Google

	Untere Classen.				Mittl. Classen.		Obere Classen.		
	I(VIII)	II(VII)		III(VI)	IV(V)	V(IV)	VI(III)	VII(II)	VIII(I)
		1. Sem.	2. Sem.						
Deutsch	8	8	6	3	2	2	5	3	3
Lateinisch	10	12	10	6	7	8	7	7	7
Französisch	0	0	6	6	3	3	2	2	2
Griechisch	0	0		9	7	7	7	7	7
Englisch.	0	0		0	5	4	3	2	2

107. (S. 315.) Denn allerdings schadet der wahren Gründlichkeit Nichts so sehr als Gründlichkeit zur Unzeit. Man muß aber nicht glauben, die schädliche Gründlichkeit des Unterrichtes werde am besten dadurch vermieden, daß der Lehrer selber die Sache nicht recht wisse, was nicht nur viele Lehrer, sondern auch viele Behörden zu glauben scheinen, wie denn Prof. Keller in seiner Inauguralrede über die Aufgabe der modernen Philologie — um nur dieß eine Pröbchen zu geben — behauptet, es sei „noch nicht lange her, daß man Bewerber um Lehrstellen der deutschen Sprache eben darum für minder befähigt ansah, weil sie das Altdeutsche verstanden." Wie ich die Sache meine, sage ich am besten mit drei Sprüchen von Lessing, Lichtenberg und Goethe, die ich hieher setze.

Lessing (Erz. d. Menschengeschl. §. 26; Bd. X. S. 314, Lachmann's Ausg.) sagt: Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings Nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege. Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden: und sie nur von einem einzigen dieser Zugänge ableiten, oder verursachen, daß sie denselben später betreten, würde allein die Unvollständigkeit des Elementarbuches zu einem wesentlichen Fehler desselben machen.

Lichtenberg (Vermischte Schriften, N. A. 1844, Bd. I. S. 221) sagt: Ich bin überzeugt, daß die vermeinte Gründlichkeit beim Vortrage der Anfangsgründe sehr schadet. Es ist gar nicht nöthig, daß ein Lehrer dem Anfänger die Sache gründlich vorträgt; aber der Lehrer, der diesen Vortrag wählt, muß sie gründlich verstehen; alsdann ist gewiß für den Anfänger gesorgt.

Goethe (Wanderjahre, W. XXI. S. 48 – 49): Wilhelm, der eine Zeit lang zugehört ... wiederholte seinen Wunsch, daß Montan ihm so viel mittheilen möge, als er zum ersten Unterricht des Knaben nöthig hätte. — „Gib das auf," versetzte Montan. „Es ist nichts schrecklicher, als ein Lehrer, der

Digitized by Google

nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer Andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein.“

108. (S. 317.) Dr. Ruthardt macht (S. 307 n.) zu diesem, wie mich dünkt, aus der Natur der Sache fließenden Vorschlage die Bemerkung: „Wer einmal Hrn. M's. Veranschaulichungstheorie mit allen ihren Consequenzen annimmt, wird auch diesen Gedanken als einen höchst fruchtbaren anerkennen müssen. Doch mit dem Vorbehalte, daß nicht damit wiederum sämmtliche übrigen obengenannten Zwecke für den Elementarcursus vereinigt werden. Wir auf unserm Standpunkte glauben, daß sich der nämliche Zweck kürzer, einfacher, sicherer und noch anschaulicher mittelst eines Vocabulars erreichen lasse.“

Ich sage dagegen, daß der Gedanke, in das Wörterlernen Methode zu bringen, nur dadurch auf der elementarmethodischen Stufe fruchtbar heißen kann, daß der onomatische Zweck mit dem grammatischen gleichzeitig erreicht wird. Es ist gar nichts dagegen zu sagen, wenn im propädeutischen Cursus heute einmal hauptsächlich auf Onomatisches, morgen dagegen mehr auf Grammatisches geachtet wird; wollte man aber das onomatische Material für sich hinstellen, so daß neben ihm ein grammatisches Material stünde, so sänken wir damit auf den didaktischen Standpunkt des Comenius zurück. Es kann mir natürlich nicht einfallen, von den 38000 — 40000 englischen Wörtern, die man zählt, die c. 23000 angelsächsischen im propädeutischen Unterrichte verwenden zu wollen; wenn der Schüler auf dieser Stufe 2 — 3000 englische Wörter — einfache, abgeleitete und zusammengesetzte — lernt, so ist es genug. Kommt er dann auf die höhere Stufe, dann ist allerdings ein etymologisch geordnetes Vocabular neben der Grammatik zu gebrauchen, aber erst hier, nicht auf der unteren.

109. (S. 318.) Die grammatische Beschaffenheit der englischen Sprache hat Hrn. Callin gestattet, einen großen Theil der englischen wie der deutschen Sätze (A und C) Lesestücken zu entnehmen, deren er eine Anzahl seinem Buch einverleibt hat. Er erreicht durch diese Verbindung der analytischen Methode mit der genetischen allerdings den Vortheil, daß auf diese Weise dieselben Wörter und Sätze dem Schüler unter den mannigfaltigsten Formen vorgeführt und dadurch zu seinem vollen Eigenthume werden; das Verfahren hat aber, abgesehen davon, daß es, wenigstens in der ersten Zeit des Unterrichts, eben nur für das Englische anwendbar ist, doch auch seine empfindlichen Nachtheile, von denen ich einige namhaft machen will. Fürs Erste muß jeder englische Text, wie leicht er auch sei, dem Anfänger an vielen Punkten dunkel sein, es wird also das unvermittelte Erklären (durch die Interlinearübersetzung) nöthig, wovon S. 86 — 88 die Rede war. So fängt das erste, übrigens für seinen Zweck sehr gut gewählte Stück im ersten Curs S. 5 mit den Worten an:

Digitized by Google

We are told that etc. Hier kann nun der Anfänger die ihm ganz ungewöhnliche Construction, die erst im zweiten Curs §. 20 erklärt wird, sich nicht zurechtlegen, dazu das starke Particip, bevor I tell da gewesen, auch sollte das in Bezug auf Aussprache unregelmäßige are erst dann dem Schüler vorgeführt werden, nachdem wenigstens ein Dutzend Wörter wie age, ale, ape, babe, bake, fade, hate, name etc. gelernt wären, weil entgegengesetzten Falls der psychologische Mechanismus den Schüler verleitet, diese und ähnliche nach der Regel gehende Wörter wie das ihm zuerst vorgekommene are auszusprechen. Fürs Zweite ist es auch dem geistvollsten Manne platterdings unmöglich, aus den Wörtern und Sätzen eines vorliegenden Textes eine hinlängliche Anzahl neuer Sätze, die eine gewisse grammatische Form haben müssen, zu bilden, wenn diese Sätze nicht, um mit Quinctilian zu reden, otiosas sententias enthalten, sondern allgemein pädagogischen Ansprüchen genügen sollen. Nachdem der Unterricht eine Zeit lang gedauert, läßt sich ein Theil der Beispiel- und Uebungssätze so aus der Lectüre gewinnen, im Anfange legt sich der Unterricht dadurch eine Fessel an. (Hr. Callin dagegen entnimmt die Sätze nicht mehr seinen Lesestücken, wo es füglich geschehen könnte, sondern verschiedenen Autoren, nämlich von §. 314 des zweiten Cursus an.) Fürs Dritte läßt sich, wenn man die Beispiel- und Uebungssätze einem vorher gelesenen Texte entnehmen will, weder für die Aussprache noch für die Onomatik eine berechnete Reihenfolge bewerkstelligen, und doch muß eine solche methodische Reihenfolge nicht nur für die Satz- und Wortformen, sondern auch für die Onomatik und — wenigstens beim Englischen — für die Aussprache erzielt werden: der Sprachunterricht muß, um mich so auszudrücken, dreistimmige Musik sein. Es scheint mir also, Hr. Callin habe einem kleinen Vortheile einen viel größeren und bedeutenderen, einem Nützlichen ein Nöthiges aufgeopfert. Endlich bewegen sich die so gebildeten Beispiel- und Uebungssätze in einem zu engen Wörter- und Gedankenkreise, der Variationen über dasselbe Thema sind zu viele, und das muß vielen Schülern auf die Dauer etwas langweilig werden, wie denn auch viele der Beispiel- und Uebungssätze, weil sie zum Theil nur Wiederholungen von Sätzen in den Lesestücken sind, den Schülern zu geringe Schwierigkeit darbieten, das Uebersetzen derselben zu sehr den Charakter einer mechanischen Thätigkeit annimmt. Dagegen gibt es unter den Sätzen, welche ins Englische übertragen werden sollen, hie und da auch solche, welche an dem Orte, wo sie stehen, zu früh kommen, weil ihre grammatische Form erst später erklärt wird. Dies ist ein Fehler, der jedoch nicht organisch ist und auf den Hr. Callin bei der Correctur der Hefte seiner Schüler schon aufmerksam werden wird.

110. (S. 320.) Für die Gymnasien der französischen Schweiz und Frankreichs gebührt dem Deutschen die Stelle, die im Texte dem Französischen gegeben ist. Ein kenntniß- und geistreicher deutscher Schweizer, Hr. A. Galeer aus

Digitized by Google

Biel, der 1838 die erste Bearbeitung dieser Abhandlung (in Diesterweg's Wegweiser) kennen lernte und bei meinem Abgange von Genf einen Theil meiner Stelle (den deutschen Unterricht am Gymnasium) übernahm, hat seitdem einen Versuch gemacht, ein deutsches Sprachbuch für französische Schüler nach genetischer Methode herzustellen (Cours élémentaire de langue allemande, à l'usage des écoles publiques de la Suisse romande. Par A. Galeer. Ouvrage adopté au Collége de Genève. Genève, Kessmann, 1842.) aus dessen Vorwort ich einige Stellen hieher setze:

Quant à la méthode je me suis rangé à l'avis de ceux qui opinent qu'il ne faut pas exiger des enfants qu'ils apprennent le raisonnement sur une chose avant qu'ils aient vu et observé la chose elle-même. Or, en fait de langues, le raisonnement, c'est la règle; la chose elle-même, c'est la langue comme elle est parlée et écrite, et comme elle se présente dans la variété infinie de ses individus qu'on appelle phrases ou propositions. J'ai donc dû commencer l'étude par proposer ces dernières à l'observation des enfants.*) C'est le principe de la méthode élémentaire concrète, qui commence à prévaloir dans l'enseignement des langues, comme de raison. J'ai donné à ce principe un développement propre à ma manière de voir, en m'efforçant de placer toujours autant que possible, les raisons suffisantes de l'abstraction dans les faits proposés à l'intelligence de l'enfant, au lieu de faire dépendre cette opération de la direction du maître, direction qui, par rapport à l'enfant, est arbitraire, parce que celui-ci ne possède pas encore le système qui détermine son guide. Il en est résulté ce qu'on pourra appeler la méthode des impressions calculées.

Voici les détails sur ma manière de voir: j'ai pensé qu'une connaissance superficielle de l'intelligence humaine pouvait permettre de calculer à peu près quelles réflexions un assemblage de phrases devait éveiller dans l'esprit du plus grand nombre des enfants, lorsqu'ils leur donneraient une attention suffisante pour les graver dans leur mémoire. Ce calcul ne peut être sans doute qu'un calcul de probabilités dans le sens le plus étendu du terme, parce que le critère auquel on peut reconnaître que l'enfant a été réellement actif, le résultat mnémonique, peut

*) Ce sont là les deux points capitaux; savoir: 1° commencer par le phénomène et non pas par sa loi; 2° offrir ce phénomène dans la condition de sa vitalité, c'est-à-dire chaque forme grammaticale comme membre actif d'une proposition. Isolées comme dans les paradigmes, ces formes sont mortes et ne disent rien à l'intelligence, car toute force ne saurait être observée et comprise que lorsqu'elle agit; or, le sens d'une forme grammaticale, c'est sa force logique.

Digitized by Google

être différemment obtenu selon les individus. J'ai toujours eu en vue les intelligences les plus lentes et les moins habituées à l'abstraction, parce que, selon moi, l'instruction élémentaire doit surtout s'occuper des plus faibles et des moins capables, pour faire entrer autant d'individus que possible dans la marche générale du mouvement intellectuel; puis l'enseignement doit s'adresser peu à peu aux plus développés, jusqu'à ce qu'enfin, dans les études universitaires, il s'adresse à eux seuls, en abandonnant complétement les autres.

J'ai donc pensé que de cette manière on pouvait, par degrés, dégager dans l'esprit de l'enfant tous les éléments intellectuels contenus dans le langage (moins toutefois ses caractères historiques, de même que ceux qui ne deviennent sensibles que lorsque les idées se groupent en plus ou moins grand nombre, et parmi lesquels il y en a sans doute des plus importants, tels que les caractères esthétiques), qu'on pouvait opérer ce dégagement de l'abstraction dans un ordre basé sur les rapports essentiels, qui, faisant surgir presque tout seul un système de l'ensemble, offrait en même temps le seul moyen, mais uu moyen puissant de faire comprendre les caractères les plus difficiles à saisir de chaque forme grammaticale. En effet, ce n'est qu'à sa place systématique que chaque élément grammatical est bien apprécié, parce qu'il trouve son explication dans les éléments qui le précèdent, comme il les explique à son tour, et qu'enfin sa véritable nature résulte seulement de la manière dont il concourt à la formation de l'ensemble.

Or, il n'était pas même nécessaire d'épuiser dans un livre élémentaire tout ce qu'on pouvait développer de cette manière; il suffisait de donner ce qu'il faut pour la pratique, en le basant sur les données les plus importantes d'un système général, en sorte qu'il restât quelqe chose pour la partie dogmatique. Il importait seulement que celle-ci fût dûment préparée, et surtout qu'elle ne fût pas gênée par un échafaudage arbitraire dont on a beaucoup de peine plus tard à se débarrasser.

Der Verf. ſagt von ſeinem Buche ſelbſt, es ſei sous le rapport du calcul, un essai; sous le rapport de l'exécution, une ébauche, und allerdings wäre bei einer zweiten Auflage Viel zu beſſern. Der Hauptfehler des Buches ſtammt, meiner Anſicht nach, daher, daß der Verfaſſer, ſich in dieſem Stück an Wurst anſchließend, einerſeits alle ſeine Beiſpielſätze ſelbſt gemacht und andrerſeits dabei nur grammatiſche Rückſichten genommen hat. Je repousse — ſagt er — toute prétention à joindre au but spécial dans un livre élémentaire, reposant sur les bases indiquées, des buts étrangers, soit de morale, soit d'histoire ou de littérature, etc. Lorsque la bonne marche sera trouvée, la langue en elle-même offrira assez d'intelligence et d'in-

Digitized by Google

térêt pour qu'on n'ait nullement besoin de recourir à ces sources éloignées, qui ne peuvent que distraire l'attention de son véritable objet. Le contenu des phrases n'aura donc besoin que de l'intérêt grammatical, mais cet interêt doit y être complet, c'est-à-dire outre les formes générales qu'elles représentent, leur contenu même (leur sens) doit être grammaticalement intéressant. — Ein andrer Fehler beſteht darin, daß den deutſchen Beiſpielſätzen, nach der Weiſe von Robertſon, die franzöſiſche Ueberſetzung beigefügt iſt.

Einige Druckfehler wolle der geneigte Leſer ſelbſt berichtigen, z. B. S. 290, wo Def. für Inf. ſteht. Die Note 102 hat ſich hinter die Note 103 verirrt.

Digitized by Google

Von demselben Verfasser erschien früher:

1. Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationalliteratur, nebst zahlreichen Schriftproben. 1r Bd.: Vom Anfang des zwölften Jahrhunderts bis gegen das Ende des achtzehnten. Wismar, Schmidt und von Cossel'sche Rathsbuchhandlung. 1834. (XXIV und 494 S. 8.) 2 Thlr.
2. Ueber die Hegel'sche Philosophie. Berlin, Morin. 1837. (IV und 80 S. 8.) 10 ggr.
3. Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. Nebst einer Einleitung über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. Berlin, Förstner. 1837. (XXVI und 80 S. 8.) 16 ggr.
4. Geschichte der französischen Nationallitteratur neuerer und neuester Zeit. Berlin, Heymann. 1837—1839. Vier Theile. (93 Bogen gr. 8.) 6 Thlr.
   I. Erstes Buch: Einleitung. Zweites Buch: Die classische Schule. (XII und 428 S.)
   II. Drittes Buch: Die romantische Schule. (XIV u. 378 S.) I. und II. allein zu haben zu 3 Thlr. 18 ggr.)
   III. Viertes Buch: Redner. Fünftes Buch: Geschichtschreibung. (XXIV und 344 S.) 1 Thlr. 6 ggr.
   IV. Sechstes Buch: Philosophie (XXIX u. 245 S.) 1 Thlr.
5. Tableau anthologique de la littérature française contemporaine. Berlin, chez Heymann. 1837—1838. Trois vol. (99 feuilles.) 4 Thlr.
   I. École classique; école romantique. (XVIII et 700 pages gr. in-8°.) 1 Thlr. 20 ggr.
   II. Orateurs; historiens. (XVI et 562 pages gr. in-8°. 1 Thlr. 12 ggr.
   III. Philosophie; sciences exactes. (XX et 254 pag. gr. in-8°.) 16 gr.
6. Ueber den Unterricht in fremden Sprachen. Besonderer Abdruck aus Diesterweg's Wegweiser für deutsche Lehrer. Essen, Bädecker. 1838. (52 S. gr. 8.) 6 ggr.
   War die erste Bearbeitung der gegenwärtigen Schrift.
7. Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und h. Bürger- (Realschulen). Stuttgart, Cotta. 1840. Dritte Auflage. 1845.
   1r Theil. Französisches Sprachbuch. Elementarmethodische Unterweisung in den Anfängen der Grammatik, Onomatik u. Technik der französischen Sprache. (XX u. 336 S. gr. 8.) 1 fl. 30 kr. Schulpreis 1 fl.
   2r Theil. Französisches Lesebuch für untere und mittlere Classen.

Digitized by Google

I. Bd. (VIII u. 174 S. gr. 8.) 48 kr. Schulpreis 32 kr.
II. Bd. (VIII und 344 S. gr. 8.) 1 fl. 24 kr. Schulpreis 56 kr.

8. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, Sonnewald. 1840. (265 S. gr. 8.) 1 Thlr 6 ggr.
9. Die moderne Philologie und die deutschen Schulen. Stuttgart, Cast. 1840. (IV und 80 S. gr. 8.) 12 ggr.
Der zweite Aufsatz von No. 9 war die zweite Bearbeitung der gegenwärtigen Schrift; der erste — über die Philologie — soll gelegentlich in neuer Bearbeitung erscheinen.
10. Deutsches Elementarwerk. Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und h. Bürger- (Real-) Schulen. Stuttgart, Cast. 1841—44.
1r Theil. Deutsches Lesebuch für untere und mittlere Classen.
I. Cursus. Neue Auflage 1843. (XVI u. 344 S. gr. 8.) 50 kr.
II. Cursus. Neue Aufl. 1844. (XII und 376 S. gr. 8.) 1 fl. 6 kr.
III. Cursus. 1844. (XXIV und 756 S. gr. 8.) 2 fl. 16 kr.
2r Theil. Deutsches Sprachbuch. Anfänge der Grammatik, Onomatik und Sprachkunst. (XVI und 214 S. gr. 8.) 1 fl. 4 kr.
11. Französische Chrestomathie. 2 Abtheilungen. 1e Abth. XXII und 326 S.; 2e Abth. 504 S. gr. 8. Stuttgart, Cotta. 1842. 3 fl. Schulpr. 2 fl. 30 kr.
12. Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen. A. u. d. T. Die modernen Humanitätsstudien. Zweites Heft. (VIII und 134 S. gr. 8.) Zürich, Meyer u. Zeller. 1843. 15 ggr. oder 1 fl. 9 kr.
13. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums (Real- oder h. Bürgerschule). Aus dem X. Bande der Pädagog. Revue besonders abgedruckt. (IV u. 116 S. gr. 8.) Belle-Vue bei Constanz, 1845. 12 ggr.
14. Pädagogische Revue, seit 1840. Bis Ende 1845. 11 Bände. Wird fortgesetzt.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

6/30

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

~~Due NOV 8 '39~~

CANCELLED

JUL 6 1975

CANCELLED

JUN '75 H

CANCELLED

JUL 6 1975

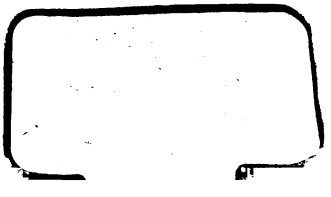
CANCELLED

JUL 6 1975

0 - 5/21/75

6543

Digitized by Google



3 2044 098 902 588

Digitized by Google